ACTI JEUNES

GUIDE
À L'INTENTION
DES ÉLÈVES
ET DU PERSONNEL
SCOLAIRE

JEUNES EN SANTÉ

QUALITÉ DE VIE EN CLASSE

Direction de l'adaptation scolaire
et des services complémentaires (DASSC)
du ministère de l'Éducation

Conception et rédaction
Daniel Côté

Coordination
Michel Leclerc et Liette Picard
du ministère de l'Éducation

Mise en pages
Lyne Trudelle

Les établissements d'enseignement sont autorisés à procéder, selon leurs besoins, à une reproduction totale ou partielle du présent document. S'il est reproduit pour être vendu, son prix ne devra pas excéder le coût de la reprographie.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1998

ISBN 2-550-33593-7

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 1998

101-06331/

Table des matières

Introduction 1

I Animation du groupe-classe 2

II Étapes d'évolution du groupe-classe 3

Phase 1 : Préaffiliation 4

Phase 2 : Pouvoir et contrôle 5

Phase 3 : Intimité 5

Phase 4 : Différenciation 6

Phase 5 : Séparation 6

III Établissement et maintien d'un climat de confiance 7

1 Leadership de l'enseignant ou de l'enseignante 9

2 Règles de vie de la classe 10

3 Reconnaissance des élèves en tant que personnes 11

4 Humour et détente 12

IV Acquisition par les élèves des compétences démocratiques 43

1 Forum sur l'expérience en classe 43

2 Objectivation et évaluation du comportement 45

Bibliographie 82

Introduction

Tant dans le monde de l'éducation que dans celui de la santé, on reconnaît de plus en plus l'importance de développer une approche globale et intégrée de la santé et de la prévention des divers problèmes psychosociaux : suicide, violence, toxicomanie, etc. « [...] la prévention doit dépasser la tenue de quelques activités épisodiques de sensibilisation et se manifester concrètement à travers la vie scolaire et dans les comportements de tous les intervenants scolaires ainsi que dans les valeurs et les activités offertes par l'école[1]. »

Dans l'approche décrite ci-dessus, dite de promotion de la santé, une grande importance est accordée à l'adoption et au maintien de saines habitudes de vie ainsi qu'à l'amélioration des compétences personnelles et sociales chez les jeunes. On considère que l'élève qui acquiert des compétences liées à l'affirmation de soi, à la prise de décisions, à la résolution de conflits et à la communication sera davantage en mesure de résister aux pressions et aux difficultés qui pourront émerger au cours des différentes étapes de son développement.

Le développement de ces compétences nécessite l'établissement d'un encadrement qui responsabilise l'élève. On ne peut prétendre améliorer chez l'élève la capacité de résoudre des conflits ou de prendre des décisions si une personne adulte règle continuellement ses problèmes ou décide pour lui ou elle. La mise en place d'un encadrement où l'élève est considéré non pas comme un bénéficiaire, mais comme un acteur est une condition incontournable du développement des habiletés psychosociales.

La responsabilisation de l'élève constituant le leitmotiv d'ACTI-JEUNES[2], le ministère de l'Éducation a jugé tout naturel de mettre au service de la promotion de la santé l'expertise acquise dans ce programme. Depuis 1996, on a donc ajouté un volet à ACTI-JEUNES. Intitulé JEUNES EN SANTÉ, il a pour objet de favoriser la responsabilisation de l'élève au regard de son mieux-être personnel et social.

JEUNES EN SANTÉ est un programme souple, à la mesure des besoins et des ressources du milieu. La responsabilité de l'orientation de ce programme étant assumée par chacune des régions, il peut prendre des formes et des couleurs différentes. L'animateur national d'ACTI-JEUNES collabore à l'instauration de JEUNES EN SANTÉ dans chacune des régions participantes.

Dans plusieurs régions, JEUNES EN SANTÉ a donné lieu à la mise sur pied d'un projet d'animation du groupe-classe ayant pour objet d'amener les élèves,

---

1. CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE. *Le suicide chez les jeunes : SOS Jeunes en détresse*, Avis du Conseil permanent de la jeunesse au sujet de la prévention du suicide auprès des jeunes, 1997, p. 63.

2. Créé en 1992 par le MEQ, ACTI-JEUNES s'est tout d'abord intéressé à l'apprentissage de l'autonomie et du sens des responsabilités chez les jeunes engagés dans le conseil d'élèves et les autres comités : journal, activités sportives et physiques, radio, activités culturelles, etc. ACTI-JEUNES propose, dans ce domaine, trois types de services aux écoles primaires et secondaires : formation, instrumentation, mise en chantier de projets régionaux.

particulièrement les membres de la majorité silencieuse, à prendre part à l'amélioration de leur qualité de vie en classe. Ce projet a été expérimenté avec des élèves du second cycle du primaire et du premier cycle du secondaire.

Le présent document fait état des pistes de réflexion et d'intervention nées de cette expérimentation. Tout d'abord, on y précise ce qu'on entend par l'animation du groupe-classe. Puis, on distingue cinq grandes étapes d'évolution du groupe. Finalement, on propose différents moyens de favoriser un climat de qualité en classe.

I Animation du groupe-classe

L'enseignement est un art complexe. Sa pratique nécessite le développement de compétences dans plusieurs domaines dont l'animation de groupe.

L'animation renvoie à la conduite du groupe-classe, aux méthodes, aux stratégies et aux activités employées dans le but de favoriser une vie de groupe fondée sur l'acceptation, l'écoute et le respect mutuels. L'animation est la fonction par laquelle les enseignants et les enseignantes peuvent travailler à la réalisation d'un des objectifs du milieu de l'éducation : la socialisation.

La création et le maintien d'un climat de qualité en classe constituant l'une des conditions de l'apprentissage, tout le monde s'entend sur l'importance de la fonction d'animation. Toutefois, plusieurs enseignants et enseignantes se sentent mal à l'aise dans cet aspect de leur pratique.

Dans la mesure où on se sent beaucoup plus en confiance dans le corridor étroit de la transmission des savoirs que dans le champ incertain des relations humaines, les questions relatives à la vie du groupe-classe sont souvent rapidement réglées. Les enseignants et les enseignantes édictent les règles de vie en classe et s'attendent à ce qu'elles soient respectées. Dans le cas contraire, ils décident des mesures à prendre sans discussion possible.

Pourtant, il est clair que, si l'enseignant ou l'enseignante demeure le premier responsable du climat de la classe, il ne peut assumer seul l'entière responsabilité de la résolution des problèmes du groupe. La vie en classe est une œuvre collective qui nécessite la collaboration de tous et de toutes. L'objet de l'animation est donc d'amener les élèves (particulièrement les membres de la majorité silencieuse – à prendre part à l'établissement d'une certaine qualité de vie en classe.

Pour employer une image, on peut dire qu'il existe trois types de membres dans un groupe : les souris, les éléphants et les oiseaux. Calme et silencieux, le membre-souris prend peu de place dans le groupe. Il a souvent peur de s'affirmer et a tendance à se laisser conduire ou dominer par les autres. À l'opposé, le membre-éléphant prend beaucoup de place. Il lui arrive même de la prendre toute et d'écraser les autres. Le membre-oiseau sait, pour sa part, s'affirmer tout en laissant la chance aux autres de prendre leur place également.

Étant donné que, dans la vie, comme le mentionnait un élève, « les éléphants ont peur des souris », le fait d'amener les *souris* à sortir de leur *trou* et à prendre plus de place dans le groupe, c'est-à-dire à s'affirmer plutôt qu'à se laisser mener ou dominer par les *éléphants*, peut avoir un effet bénéfique

sur le climat en classe. Lorsque les membres déviants sentent que leur comportement est non seulement désapprouvé par leur enseignant ou leur enseignante mais par l'ensemble du groupe, les probabilités qu'on en arrive à un *modus vivendi* sont habituellement plus grandes.

L'idée de conduire le groupe-classe en faisant appel à la participation des élèves n'est pas une panacée. C'est une approche qui, on le verra, comporte plusieurs exigences tant pour les élèves que pour l'enseignant ou l'enseignante. L'animation ne consiste pas en un ensemble de trucs ou de recettes, mais en une façon différente d'envisager l'encadrement du groupe-classe.

Cette approche est axée sur la responsabilisation de l'élève. Celui ou celle qui enseigne n'est plus le seul et unique responsable du climat de la classe. Il ou elle intervient afin d'amener, petit à petit, le plus grand nombre possible d'élèves à prendre part à la conduite de la classe. Il s'agit d'une approche de démocratisation où la vie de groupe est vue comme une occasion concrète et réelle d'aider les élèves à acquérir des compétences personnelles et sociales (affirmation de soi, respect d'autrui, communication, résolution de conflits) qui leur permettront de mieux résister aux pressions et aux difficultés qui pourront émerger au cours des différentes étapes de leur développement.

II Étapes d'évolution du groupe-classe

Les groupes sont comme les individus : chacun est unique. Une stratégie efficace avec un groupe ne l'est pas nécessairement avec un autre. Si l'animation n'est pas une science exacte, certaines connaissances sur la dynamique des groupes peuvent néanmoins se révéler utiles.

Un groupe, c'est plus de deux personnes qui partagent quelque chose (champ d'intérêt, but, etc.) et qui interagissent. Tout regroupement n'est donc pas un groupe. Même si les 35 passagers et passagères d'un autobus partagent le même moyen de transport, s'ils ne communiquent pas entre eux de façon notable, ils ne constituent pas un groupe.

Comme le disent Crosier et Friedberg, aucun groupe ne peut exister sans interaction et aucune interaction n'est possible sans relation de pouvoir. Le pouvoir, dans cette perspective, « il faut le souligner, n'est ni un désir ni un besoin qui devrait être satisfait ou réprimé en fonction d'un jugement moral. C'est un fait à partir duquel nous devons raisonner[1]. »

Or, le pouvoir, rappellent les auteurs, est un tabou plus fort que le sexe. « Il est de façon générale tenu pour suspect ou intrinsèquement mauvais. L'idéal serait de supprimer le pouvoir. Toutes les utopies de notre temps l'éliminent allègrement, et la pente en apparence

1. Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG. *L'acteur et le système - Les contraintes de l'action collective*, Éditions du Seuil, collection Sociologie politique, 1977, p. 376.

irrésistible de nos sociétés serait de se débarrasser du pouvoir comme de la culpabilité et de la mort[1]. »

L'animation d'un groupe découle d'une vision radicalement différente. Son idéal n'est pas de supprimer le pouvoir, mais au contraire d'encourager le plus grand nombre de membres possible à prendre des initiatives, à assumer des fonctions officielles ou non officielles de direction et à entrer dans le jeu des relations de pouvoir avec plus d'autonomie, de liberté et de choix possibles.
L'animation est orientée vers l'*empowerment*, c'est-à-dire vers l'acquisition, l'augmentation et l'utilisation des compétences qui permettent d'en arriver à une plus grande maîtrise de soi et d'exercer plus d'influence sur les autres : « *developing and increasing their skills in the exercise of inter-personal influence*[2] ».

Le but de l'animation se situant sur le plan du pouvoir, il est avantageux de mieux comprendre comment s'établissent les relations dans un groupe. Sur ce chapitre, l'étude des étapes d'évolution du groupe est intéressante.

Plusieurs théoriciens de la dynamique des groupes ont mis au point des modèles d'analyse pour déterminer les étapes d'évolution du groupe. Bien que le nombre et l'appellation de ces étapes varient d'un auteur à l'autre, les schémas proposés sont, somme toute, assez semblables. D'abord créés pour l'analyse des groupes de tâche, d'entraide et de thérapie, ces modèles peuvent aider à mieux comprendre la dynamique du groupe-classe.

Nous nous référons ici au modèle de Garland, Jones et Goldony[3], qui comprend cinq phases d'évolution.

Phase 1 : Préaffiliation

La préaffiliation est la période initiale de la vie du groupe, l'étape où, bien que des liens puissent exister entre certains membres, les élèves s'apprivoisent, font connaissance avec leur enseignant ou leur enseignante et apprennent le fonctionnement du groupe.

Au cours de cette étape, observent Garland, Jones et Goldony, « le comportement des membres en est un d'attirance et de retrait » : s'approcher des autres puis les éviter, s'engager et ne pas s'engager. On note une « attirance à cause des gratifications que cela peut apporter » et un retrait à cause des frustrations et du malaise engendrés également[4].

Remplie d'inconnues – nouvel enseignant ou nouvelle enseignante, nouveaux compagnons et compagnes de classe, nouveaux locaux, nouveaux programmes – la vie de groupe apparaît menaçante au début. La période d'apprivoisement engendre inévitablement une certaine tension dans le groupe. Les stratégies de défense utilisées pour faire face à cette situation

1. Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG, 1977, p. 376.

2. H. HYRAMAYA et K. HYRAMAYA. « Empowerment through Group Participation : Process and Goal », M. Parnes (éd.), *Innovation in Social Work : Feedback from Practice to Theory*, New York Haworth Press, 1986, p. 130.

3. Céline BÉDARD. *Les étapes de développement du groupe*, texte non publié d'après « A Model of Development in Social Work Groups », James A. Garland, Hubert E. Jones et Ralph L. Goldony, dans *Explorations in Group Work*, Saul Bernstein Éditeur, School of Social Work, Boston University, 1965, p.12-53.

4. *Ibid.*, p. 2.

diffèrent d'un élève à l'autre : agressivité, passivité, hyperactivité, etc.

La durée de la phase de préaffiliation varie d'un groupe à l'autre. Certains ont de la difficulté à dépasser ce stade, notamment ceux dont la majorité des membres n'a pas suffisamment confiance en les autres pour s'engager dans une relation et constituer des sous-groupes relativement stables.

Phase 2 : Pouvoir et contrôle

Une fois la période d'apprivoisement terminée, les membres s'affrontent pour déterminer qui détient le pouvoir et le contrôle dans le groupe. Il s'agit là d'un premier engagement, observent Garland, Jones et Goldony. « Les questions de hiérarchie, de communication, d'influence apparaissent. La force physique, l'agressivité, les habiletés intellectuelles se découvrent. Les constellations se forment : paire, sous-groupe, clan, rejeté, isolé, leader[1]. »

C'est la phase, comme le dit si bien Bertrand Mailhiot, « où avant de faire groupe les gens font sous-groupes[2] », surtout dans un ensemble – comme un groupe-classe – composé de plusieurs personnes.

Dans les sous-groupes, l'assurance que confère la force du nombre aux membres entraîne souvent un comportement antisocial et l'éclatement de conflits.

L'engagement personnel des membres n'est pas assez grand pour qu'ils et elles acceptent de faire face à leurs problèmes relatifs à la vie de la classe. Les élèves s'attendent à ce que l'enseignant ou l'enseignante prenne l'entière responsabilité de les résoudre.

Le dépassement de l'étape de la préaffiliation constitue le principal défi de la majorité des groupes-classes. Il représente la condition de l'établissement d'une forte relation de confiance entre l'enseignant ou l'enseignante et les élèves ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes, ce qui demande du temps et une ouverture, de la part de l'adulte et des jeunes, à un certain partage du leadership dans la classe.

Phase 3 : Intimité

Au cours de l'étape de l'intimité, la rivalité et la compétition qui caractérisent la phase du pouvoir et du contrôle s'amenuisent au profit de la complicité et de la convivialité. « Il y a une augmentation de l'esprit de corps et un engagement plus approfondi face aux relations humaines et aux façons dont le groupe peut répondre aux besoins et aux buts. Une confiance mutuelle se développe les uns envers les autres en tant que personnes et ressources d'aide, plutôt qu'une confiance en un pouvoir structurel et un contrôle[3]. »

Petit à petit, les membres de la majorité silencieuse prennent la parole. On se montre davantage prêt à discuter ouvertement des expériences du groupe

1. Céline BÉDARD, p. 3.

2. Gérald Bernard MAILHIOT. *Dynamique et genèse des groupes*, Paris, Éditions Épi, 1968, 269 p.

3. Jocelyn LYNDSAY. *Le développement d'un groupe*, texte non publié, École de service social, Université Laval, 1987, p. 6.

et à défendre ses opinions, même si elles sont différentes de celles exprimées par la majorité ou par les meneurs dans la classe.

L'unité et la cohésion grandissent. Le sentiment d'appartenance au groupe augmente. Les membres cherchent à coordonner leurs efforts plutôt qu'à entrer en compétition.

Comparativement à la phase précédente, l'interaction des élèves semble plus douce et moins lourde (le calme après la tempête), le groupe profitant de l'élan engendré par l'unité qu'il vient de découvrir.

« Cependant, cet élan va éventuellement diminuer et la « chaude accolade » va sembler superficielle et rituelle à moins que l'on permette à des différences authentiques et à l'interdépendance de prendre place[1]. »

Phase 4 : Différenciation

Au cours de l'étape de la différenciation s'établit une relation de coopération fondée sur le respect du caractère unique et distinct de chacun des membres du groupe. Les différences individuelles ne sont plus vues comme une menace pour l'unité de la classe; « elles sont acceptées, voire recherchées, et utilisées pour atteindre les buts du groupe[2] ». Non seulement les membres coordonnent leurs efforts, leurs idées ou leurs actions, mais ils et elles cherchent à se comprendre les uns les autres.

La liberté d'expression de chacun et de chacune est reconnue, encouragée et respectée. Les tâches communes permettent de se mettre en valeur de façon individuelle et de plus en plus de membres prennent part au leadership dans la classe. Par conséquent, l'animateur ou l'animatrice en vient à jouer un rôle moins central. C'est l'étape où le groupe devient conscient de sa propre dynamique et peut faire preuve d'une plus grande autonomie.

Stade le plus poussé de l'évolution du groupe, la phase de la différenciation est plus facilement accessible aux ensembles de petite taille (dix membres ou moins) qu'à ceux de grande taille.

Phase 5 : Séparation

La phase de la séparation, qui peut arriver à n'importe quelle étape de l'évolution du groupe, peut entraîner une régression. Dans certains cas, les comportements d'attirance et de retrait qui caractérisent la phase 1 refont surface. « L'ambivalence ressentie lors du début du groupe réapparaît en raison de la séparation et de la difficulté à briser des liens d'amitié[3]. »

La fin du groupe pouvant entraîner une diminution substantielle de l'unité et de la cohésion, on peut aussi revenir au stade des sous-groupes. On assistera alors à un retour de l'esprit de rivalité et de compétition entre les membres ou envers l'animateur ou l'animatrice. Cette rivalité sera cependant moins intense que lors de la phase du pouvoir et du contrôle.

« La tâche de l'intervenant est [...] de faciliter cette séparation et d'aider au

---

1. Jocelyn LYNDSAY, p. 7.

2. *Ibid.*, 1987, p. 8.

3. Céline BÉDARD, p. 6.

transfert des apprentissages hors du groupe. Cela veut dire qu'il fera des choses comme : parler de la fin, aller chercher les sentiments là-dessus, procéder à l'évaluation, partager ses propres sentiments, centrer les membres sur la tâche à effectuer[1]. »

Les cinq phases décrites ci-dessus : préaffiliation, pouvoir et contrôle, intimité, différenciation et séparation, marquent les plus grands moments de l'évolution du groupe. Comme on l'a déjà mentionné, la phase de la différenciation est plus difficilement accessible aux ensembles de grande taille. Dans le cas du groupe-classe, il apparaît donc plus réaliste de parler de quatre étapes d'évolution.

La durée de ces phases varie d'un groupe à l'autre, et la façon dont elles se déroulent peut subir l'influence de facteurs comme les caractéristiques des membres, la nature de la tâche à effectuer ou le contexte de l'existence du groupe. La régression à une phase antérieure est toujours possible et peut être provoquée par différents éléments : arrivée ou départ d'un membre, nouveau contexte (une sortie de la classe), éclatement d'un sous-groupe, conflit avec un professeur, etc.

Comme responsable de la vie de la classe, l'enseignant ou l'enseignante doit aider les élèves à éliminer les obstacles à la croissance du groupe et faciliter le passage d'une étape à l'autre. À cette fin, deux pistes d'intervention nous apparaissent incontournables : l'établis-sement et le maintien d'un climat de confiance dans le groupe ainsi que l'acquisition des compétences démocratiques par les élèves.

III Établissement et maintien d'un climat de confiance

La vie a tôt fait de nous apprendre que les relations humaines ne sont pas toujours aussi harmonieuses et enrichissantes qu'on le voudrait. À des degrés différents, on en vient presque tous et toutes à manifester de la méfiance envers autrui. C'est là le premier et principal obstacle à l'établissement d'une vie de qualité dans le groupe-classe.

La création et le maintien d'un climat de confiance au sein du groupe ne relèvent ni du hasard ni du miracle. Il faut y travailler consciemment pendant un certain temps, surtout avec des élèves qui, parce que trop souvent victimes d'abus de confiance, se protègent constamment en adoptant des stratégies de défense telles que l'agressivité, la passivité et l'hyper-activité.

Comme l'indique Christine Goyer, on ne peut espérer de changement dans un comportement si on ne travaille pas à l'établissement d'une relation de confiance. « Ce n'est qu'au sein d'une relation vécue dans un espace habité par la confiance absolue que la personne peut courir le risque d'assumer une identité, et surtout de la remettre en question.[2] »

1. Jocelyn LINDSAY, 1987, p. 10.

2. Christine GOYER citée dans Claudette ÉVANGÉLISTE-PERRON, Martine SABOURIN et Cynthia SINAGRA. *Apprendre la démocratie : guide de sensibilisation et de formation selon l'appren-tissage coopératif*, Chenelière/McGraw-Hill, 1996, p. 9.

Malheureusement, le temps que la plupart d'entre nous consacrons à l'établissement d'un climat de confiance dans le groupe est réduit au strict minimum : quinze minutes en début d'année ou trente dans le meilleur des cas, pendant lesquelles chacun et chacune est invité à se présenter brièvement. Au-delà de cette durée, on commence à se sentir coupable, on trouve qu'on perd du temps.

On oublie alors que, parce qu'elle entraîne un bon climat en classe, la confiance aide largement les élèves à produire un travail de qualité. La tâche à accomplir (transmission des savoirs) et le climat du groupe (établissement de la confiance) ne s'excluent pas mutuellement. Il s'agit plutôt de deux axes d'intervention complémentaires.

Un climat de confiance n'est jamais installé une fois pour toutes. L'arrivée ou le départ d'un membre, l'éclatement d'un conflit, la formation de nouvelles alliances sont autant de phénomènes qui peuvent modifier l'ambiance d'un groupe. Ce n'est donc pas uniquement en début d'année scolaire qu'il faut déployer des efforts en vue d'établir la confiance. Comme responsable de la vie de la classe, l'enseignant ou l'enseignante doit s'en préoccuper tout au long de l'année.

Bien qu'il n'existe pas de recette miracle en ce qui concerne le maintien d'un climat de confiance, l'incidence de certains facteurs est sans équivoque. On pense ici au leadership de l'enseignant ou de l'enseignante, aux règles de vie en classe, à la reconnaissance des élèves en tant qu'individus ainsi qu'à l'humour et à la détente.

1 Leadership de l'enseignant ou de l'enseignante

Le leadership renvoie à l'exercice d'une certaine influence sur autrui. Il émerge de la vie des groupes, c'est-à-dire que le pouvoir que détient le leader lui est consenti, consciemment ou non, par les membres du groupe.

On ne doit pas confondre le leadership de l'enseignant ou de l'enseignante avec sa fonction d'autorité. La fonction d'autorité ou de direction renvoie à l'exercice d'une influence sociale officielle dont la source est extérieure au groupe. Dans le cas qui nous occupe, cette source est la direction de l'école. Si, de par sa fonction d'autorité, l'enseignant ou l'enseignante est investi, par la direction de l'école, d'un certain pouvoir sur les élèves, cela ne signifie pas que ceux-ci ou celles-ci vont nécessairement le reconnaître comme leader.

Il existe trois grandes façons d'exercer une influence ou, autrement dit, trois styles de leadership.

1.1 *Leadership autoritaire*

On utilise le leadership autoritaire lorsqu'on croit que la meilleure façon d'aider un groupe est de décider pour lui. Comme meneur ou meneuse, on occupe alors une place centrale dans le groupe.

Les élèves qui évoluent dans un encadrement autoritaire prennent peu d'initiatives et laissent l'entière responsabilité de la vie de la classe à l'enseignant ou l'enseignante. Certains élèves deviennent apathiques; d'autres – les plus créatifs bien souvent – manifestent, au contraire, de la frustration et de l'agressivité envers l'enseignant ou l'enseignante ou envers les autres membres du groupe. En effet, on note souvent la présence de boucs émissaires.

1.2 *Leadership débonnaire*

On emploie le leadership débonnaire lorsque, pour différentes raisons, on décide de ne pas intervenir et de laisser le groupe fonctionner par lui-même. Comme meneur ou meneuse, on se contente du minimum pour ce qui est des initiatives et des suggestions.

Ce type d'encadrement amène certains élèves à prendre des initiatives, bien que la majorité restent passifs. S'il est vrai qu'au début les élèves apprécient le style débonnaire, l'absence de leadership, à la longue, entraîne un certain méconten-tement. Le manque d'unité dans le groupe, le peu de productivité et l'absence de progrès deviennent alors des irritants majeurs et donnent souvent lieu à des manifestations d'agressivité.

1.3 *Leadership démocratique*

On exerce le leadership démocratique lorsqu'on croit que la meilleure façon d'aider le groupe est d'amener ses membres à prendre part à des décisions relatives à la vie de la classe : attribution des places, règles de vie, résolution de conflits, évaluation de l'expérience de la classe, etc. Comme meneur ou meneuse, on prend une place importante dans le groupe tout en évitant d'être trop présent.

Ce style de leadership favorise des échanges d'idées plus spontanés et plus

égalitaires entre les élèves et l'enseignant ou l'enseignante. Il stimule le sentiment d'appartenance, la coopération et la communication entre les élèves. Les comportements démocratiques n'étant pas innés, le partage du leadership dans l'animation de la classe avec les élèves implique, comme on le verra plus loin, que l'enseignant ou l'enseignante favorise chez eux et elles l'acquisition de compétences telles que l'affirmation de soi, le respect d'autrui, l'esprit critique.

Le style de leadership qu'on adopte dépend de la situation dans laquelle on est appelé à intervenir et du but que l'on poursuit. Étant donné que, d'une part, les situations varient et que, d'autre part, les objectifs sont diversifiés, on sera tantôt plus débonnaire, tantôt plus autoritaire, tantôt plus démocratique.

Au regard de l'objectif qui nous occupe ici – l'établissement et le maintien d'un climat de confiance au sein de la classe – il est clair que le style de leadership qui convient le mieux est l'encadrement démocratique.

Les élèves s'attendent à ce que, comme enseignants ou enseignantes, nous prenions une place importante dans le groupe. Dès les premiers moments de la vie de la classe, ils et elles cherchent, dans nos comportements, des signes les rassurant quant à notre capacité d'exercer un leadership : demeurer debout plutôt qu'assis, parler d'une voix sûre, se déplacer dans la classe, regarder les élèves droit dans les yeux, etc.

En fait, rien n'est plus insécurisant qu'un enseignant ou une enseignante qui décide de ne pas prendre sa place ou qui ne réussit pas à le faire. Parce qu'il ouvre la voie à l'anarchie, le leadership débonnaire amplifie le climat d'insécurité qui règne durant la première étape de la vie du groupe. À défaut d'un encadrement démocratique, mieux vaut un leadership autoritaire que débonnaire.

Si l'établissement et le maintien d'un climat de confiance impliquent que l'enseignant ou l'enseignante prenne une place importante dans le groupe, il ou elle doit toutefois éviter de trop s'imposer. Comme nous l'avons déjà mentionné, le leadership autoritaire engendre souvent de l'hostilité et de l'agressivité dans le groupe. Le climat est plus détendu et amical quand l'enseignant ou l'enseignante partage avec ses élèves, sous certains aspects, le leadership dans la classe.

2 Règles de vie de la classe

Pour être agréable, la vie en groupe suppose l'existence et le respect de certaines règles. L'absence d'un cadre réglementaire a le même effet que le leadership débonnaire : elle amplifie le climat d'insécurité qui caractérise la phase de préaffiliation et nuit à l'évolution du groupe. L'instauration et le maintien d'un climat de confiance au sein du groupe-classe nécessitent donc l'établissement de règles de vie précises, claires, connues de tous et de toutes et dont le non-respect entraîne des conséquences que l'enseignant ou l'enseignante n'hésite pas à appliquer.

La question des règles de vie en classe mérite qu'on y accorde plus de temps qu'on ne le fait dans la plupart des cas. En effet, il faut, comme enseignant ou enseignante, prendre le temps de présenter aux élèves nos exigences au regard de la vie de groupe et du travail scolaire, les illustrer par des exemples et justifier leur raison d'être. Cependant, pour être conséquent avec les règles présentées antérieurement à propos du

leadership démocratique, on doit éviter d'assumer seul l'entière responsabilité de l'établissement des règles de vie en classe. Les élèves aussi doivent y participer.

Étant donné que les décisions collectives nécessitent habituellement plus de temps et d'énergie que les décisions individuelles, on pourra trouver, à première vue, qu'on se complique la vie. Sachant que, lorsqu'ils et elles participent à l'élaboration des règlements qui les concernent, les élèves sont beaucoup moins portés à les contester et plus enclins à les respecter, nous sommes d'avis que l'investissement en vaut la peine.

Comme le suggère Jacqueline Caron, les élèves devraient également prendre part à la détermination des conséquences du respect ou non des normes édictées. « Établir les conséquences, c'est prévoir avec les enfants les suites tristes ou heureuses, agréables ou désagréables, de leurs gestes. L'opération leur permet d'établir des liens entre leurs gestes et les conséquences, de susciter chez eux une saine responsabilité[1]. »

La détermination des règles de vie de la classe devrait s'effectuer après quelques jours d'expérience en commun. Jacqueline Caron suggère de profiter d'une situation difficile pour introduire la question de l'établissement des règles de vie. Elle précise également qu'il est important que le référentiel disciplinaire (règles de vie, conséquences agréables, conséquences désagréables) suive l'évolution, la dynamique du groupe. Chaque mois et à chaque étape, il doit être revu avec les élèves et réaménagé.

Vous trouverez ci-joint (fiche 4.1) un guide d'animation pour la détermination collective des règles de vie de la classe.

3 Reconnaissance des élèves en tant que personnes

Avant d'être des élèves, les jeunes dont on a la charge sont des personnes, des garçons et des filles qui ont des idées, des talents et des ressources. Le fait de les reconnaître en tant que personnes et de les apprécier contribue à l'établissement et au maintien d'un climat de confiance dans la classe.

C'est d'abord dans les choses simples de la vie que cette reconnaissance s'exprime. Les saluer, les appeler par leur prénom, leur dire un petit mot gentil, comme cela, en passant, voilà autant d'attentions qui, dans la mesure où elles sont sincères, ont une grande importance pour les élèves et un effet bénéfique sur la vie du groupe. Cette influence sera d'autant plus grande que l'enseignant ou l'enseignante accorde une attention toute particulière aux élèves de la majorité silencieuse.

Comme nous l'avons déjà mentionné, il existe différents types de membres dans un groupe : les plus volubiles, les plus enthousiastes et les plus extravertis, qui prennent une grande place, ainsi que les plus réservés, les plus timides et les plus calmes, qui en prennent moins. Étant donné que, par définition, les membres de la seconde catégorie attirent moins l'attention, on a souvent tendance à les oublier. Leur nom nous

1. Jacqueline CARON. *Quand revient septembre...*, guide sur la gestion de classe participative, Éditions de la Chenelière, 1994, p. 108.

échappe, on discute moins souvent avec eux, on les taquine plus rarement, etc.

Or, ces élèves ont besoin tout autant que les autres de se sentir reconnus et appréciés par leur enseignant ou leur enseignante. Puisque l'évolution du groupe exige que les membres de la majorité silencieuse s'affirment plutôt que de se laisser dominer ou conduire, l'établissement d'un climat de confiance devient même une condition essentielle à une vie de groupe de qualité. Comme enseignants ou enseignantes, il est donc primordial que nous prenions le temps de connaître et de reconnaître les élèves qui attirent moins l'attention.

Outre les relations individuelles, il existe d'autres façons de reconnaître les élèves. Les amener à prendre part, comme il est suggéré plus haut, à la détermination des règles de vie de la classe en est une. La démocratisation de certains aspects de la vie du groupe-classe constitue, de fait, un vibrant témoignage de l'importance accordée aux élèves.

Donner l'occasion aux jeunes de mettre leurs talents et leurs habiletés au service du groupe est un autre moyen de les reconnaître individuellement. Le potentiel des élèves, en particulier des membres de la majorité silencieuse, est trop souvent laissé pour compte dans nos classes. On oublie, parfois même on ignore que, devant nous, se trouvent un vidéaste en herbe, un champion de l'informatique, un virtuose du piano, etc. Dans la majorité des groupes, on trouve aussi des élèves qui n'attendent qu'on leur demande de prendre les présences, d'illustrer les règles de vie de la classe ou d'installer le matériel audiovisuel. En plus de nous aider dans nos tâches d'enseignement ou d'animation du groupe-classe, la mise en valeur des talents et des habiletés des élèves est un excellent moyen d'obtenir leur confiance.

Dans la fiche 4.2 ci-jointe, on propose un questionnaire ayant pour objet de connaître les talents et les habiletés des élèves. Puis, dans la fiche 4.3, on décrit une activité permettant à l'élève de connaître la principale qualité que lui reconnaissent son enseignant ou son enseignante et les membres de sa classe.

4 Humour et détente

Nous pourrions adapter l'un des slogans d'une ancienne revue humoristique de la façon suivante : *un groupe qui rit est un groupe uni*. De fait, l'humour a sans contredit un effet bénéfique sur la vie du groupe. Comprenons-nous bien. On parle d'un groupe qui a du plaisir et qui rit ensemble, non pas de certains membres qui rient sans que les autres sachent pourquoi ou, pire encore, qui s'amusent aux dépens des autres.

Malheureusement, on ne fait que très peu de place à l'humour en classe. Un groupe qu'on entend rire trop souvent est rapidement soupçonné de ne pas travailler, de perdre du temps. Ce n'est pas pour rien que plusieurs enseignants et enseignantes ne rient presque jamais en classe.

Il est faux de croire que le travail et le plaisir sont antinomiques. Bien dosés, l'humour et la détente favorisent la productivité. En effet, on travaille mieux dans une atmosphère agréable et détendue.

Comme enseignants et enseignantes, nous avons tout avantage à créer périodiquement, en classe, des occasions pour les élèves de rire et de se détendre ensemble et avec nous. Vous trouverez ci-joint (fiches 4.4 à 4.16) quelques activités préparées à cette fin.

DÉTERMINATION COLLECTIVE DES RÈGLES DE VIE DE LA CLASSE

GUIDE D'ANIMATION

Présentation

L'enseignant ou l'enseignante propose aux élèves de faire le point sur l'expérience du groupe et de déterminer des moyens d'améliorer la qualité de vie de chacun et de chacune.

Déroulement

1. L'enseignant ou l'enseignante inscrit d'abord au tableau une phrase du type suivant : *Cette semaine, la vie en classe a été désagréable quand...* et demande aux élèves de la compléter. Il ou elle spécifie que l'objectif est tout simplement de dresser l'inventaire des situations désagréables qui se sont produites. La discussion des problèmes qui leur sont liés aura lieu plus tard.

2. L'enseignant ou l'enseignante note les réponses des élèves au tableau en évitant les répétitions et participe à l'exercice en indiquant ce qui lui est apparu particulièrement désagréable : retard, absence d'écoute, impolitesse, etc.

3. Une fois l'inventaire terminé, l'enseignant ou l'enseignante demande aux élèves si l'établissement de règlements pourrait rendre la vie en classe plus agréable et, le cas échéant, demande aux élèves de préciser les règles de vie que le groupe-classe aurait avantage à se donner. Il ou elle inscrit les réponses des élèves au tableau et participe à l'exercice en y allant de ses suggestions.

Suite à la page suivante

4. L'enseignant ou l'enseignante formule avec les élèves les règles de vie de la classe en suivant les suggestions de Jacqueline Caron[1] :
   - utiliser le « je » plutôt que le « tu » ou le « vous »;
   - être positif;
   - employer l'indicatif présent;
   - être bref;
   - décrire un comportement observable et mesurable;
   - éviter les adverbes, car ils ne sont pas précis (exemple : « Je circule calmement. »)

5. L'enseignant ou l'enseignante trouve avec les élèves des moyens de récompenser le respect des règles de vie de la classe.
   Exemples :
   - Fairer une activité spéciale le vendredi, à la fin du cycle ou à la fin de l'étape.
   - Obtenir le privilège de travailler en équipe.
   - Avoir la possibilité de travailler en écoutant de la musique.

6. L'enseignant ou l'enseignante trouve avec les élèves des moyens de punir le non-respect des règles de vie du groupe.
   Exemples :
   - Formuler des excuses écrites à l'enseignant, à l'enseignante ou à l'élève à qui on a manqué de respect.
   - Perdre son droit de parole lors des assemblées de la classe ou des échanges d'idées sur la vie en groupe.
   - Avoir une retenue.

NOTE :

Les étapes 4 à 6 peuvent être réalisées avec tous les élèves de la classe ou confiées à un comité spécial composé de cinq ou six élèves. Ce comité travaillera avec l'enseignant ou l'enseignante et devra faire approuver le référentiel disciplinaire (règles de vie, conséquences agréables, conséquences désagréables) qu'il aura préparé.

---

1. Jacqueline Caron. *Quand revient septembre ...*, guide sur la gestion de classe participative, Éditions de la Chenelière, 1994, 450 pages.

Fiche 4.2

MES TALENTS ET APTITUDES

Tu indiques, en cochant (✓) la case appropriée, si tu as beaucoup ou peu de talent pour l'activité mentionnée. Si tu ne le sais pas, tu inscris ton crochet sous le point d'interrogation (?).

J'ai du talent pour :	Beaucoup	Peu	Pas du tout	?
1. Dessiner				
2. Écrire, composer				
3. Assembler				
4. Tricoter, coudre				
5. Créer des modèles				
6. Effectuer du travail de précision				
7. Cuisiner				
8. Prendre soin de...				
9. Travailler en mécanique				
10. Faire des travaux de menuiserie				
11. Fabriquer des meubles				
12. Pratiquer des sports				
13. Entretenir des plantes				
14. Jardiner				
15. Élever des animaux				
16. Diriger				
17. Résoudre des problèmes				
18. Établir des contacts				
19. Avoir l'esprit du détail				
20. Tolérer la répétition				
21. Mémoriser des données				
22. Synthétiser				
23. Accomplir plusieurs tâches en même temps				

Suite à la page suivante

J'ai du talent pour :	Beaucoup	Peu	Pas du tout	?
24. Classer				
25. Expliquer (concepts)				
26. Dactylographier				
27. Compter				
28. Inspirer la confiance				
29. Encourager				
30. Persuader				
31. Imaginer				
32. Résoudre des crises				
33. Écouter				
34. Jouer la comédie				
35. Organiser				
36. Parler en public				
37. Faire rire				
38. Jouer de la musique				
39. Amener un changement dans...				
40. Apprendre des langues				
41. Animer des groupes				
42. Travailler avec les enfants				
43. Observer				
44. Travailler en électronique				
45. Aider				
46. Vendre				
47. Travailler en informatique				

Suite à la page suivante

J'ai du talent pour :	Beaucoup	Peu	Pas du tout	?
48. Danser				
49. Bricoler				
50. Faire de la photo				
51.				
52.				
53.				
54.				
55.				

DES ÉLÈVES DE QUALITÉ

Déroulement

L'enseignant ou l'enseignante

1. Demande aux élèves de dresser l'inventaire des qualités appréciées chez les gens qu'ils et elles côtoient et note les réponses au tableau.

2. Distribue à chaque jeune une copie de la fiche 4.3.1 contenant les noms des élèves de la classe.

3. Demande à chacun et à chacune d'inscrire, à côté de son nom, la qualité qui le caractérise le plus et de faire de même pour chaque élève de la classe.

4. Conseille aux élèves d'éviter de toujours répéter une même qualité, en leur indiquant qu'ils et elles peuvent s'inspirer de la liste apparaissant au tableau.

5. Remplit aussi la fiche 4.3.1.

6. Récupère les fiches ayant été remplies.

7. Prépare ou fait préparer par deux ou trois élèves un bilan personnalisé (fiche 4.3.2) de l'exercice pour chaque jeune, dans lequel on trouve :

   - Perception personnelle : qualité que l'élève s'attribue.
   - Perception de l'enseignant ou de l'enseignante : qualité que l'enseignant ou l'enseignante attribue à l'élève.
   - Perception des élèves : liste des qualités attribuées à l'élève par les autres jeunes. Une qualité n'est inscrite qu'une seule fois dans le bilan de l'élève, avec, entre parenthèses, le nombre de personnes qui la lui ont attribuée.

8. Remet un bilan personnalisé à chacun et à chacune des élèves et demande si certains aspects de leur bilan les surprennent et pourquoi.

9. Discute avec les élèves des raisons qui peuvent expliquer les différences de perception au regard des qualités de chacun et de chacune.

Nom : _____

DES ÉLÈVES DE QUALITÉ

CONSIGNE : Nous possédons tous et toutes des qualités qui font que nous sommes appréciés. Indique la qualité qui te caractérise le plus. Fais de même pour chaque élève de ton groupe.

NOTE : Évite de répéter une même qualité.

Élève	Qualité
1-	
2-	
3-	
4-	
5-	
6-	
7-	
8-	
9-	
10-	
11-	
12-	
13-	
14-	
15-	
16-	
17-	
18-	
19-	
20-	
21-	
22-	
23-	
24-	
25-	
26-	
27-	
28-	
29-	
30-	
31-	
32-	

Nom : _____

DES ÉLÈVES DE QUALITÉ

BILAN

1. Perception personnelle :

2. Perception de l'enseignant ou de l'enseignante :

3. Perception des élèves :

Constat d'accident

(durée : 30 minutes)

Objet

Raconter un fait tel qu'il s'est passé, après qu'il a été rapporté par plusieurs personnes.

Matériel

- Le « Constat d'accident » et les autres récits (voir plus loin).
- Une chaise pour chaque élève.

Déroulement

- Les élèves forment un demi-cercle.
- L'enseignante ou l'enseignant demande six volontaires. Les autres élèves seront observateurs.
- Cinq des six volontaires sortent de la classe, car ils ou elles ne doivent pas entendre la mise en situation.
- L'enseignante ou l'enseignant lit lentement le « Constat d'accident » au premier volontaire. Celui-ci doit demeurer attentif pour retenir le plus de renseignements possible, car il ou elle devra raconter la situation au deuxième volontaire. Aucun volontaire ne peut prendre de notes.
- L'enseignante ou l'enseignant demande au deuxième volontaire de revenir dans la classe. Les autres demeurent à l'extérieur, ne pouvant entendre ce qui se dit.
- Le premier volontaire répète alors au deuxième ce que l'enseignante ou l'enseignant lui a raconté. Chaque volontaire doit transmettre le message à sa manière, sans l'aide ni de l'enseignante ou l'enseignant, ni des autres volontaires, ni des observatrices et observateurs.
- Le troisième volontaire entre dans la classe et le deuxième lui répète ce que le premier lui a dit.
- La même opération se répète jusqu'à ce que le sixième volontaire ait reçu le message en question.
- Celui-ci raconte alors officiellement le fait rapporté, tel qu'il l'a compris.
- L'enseignante ou l'enseignant lit alors le message de départ et le compare avec celui du dernier volontaire.
- L'enseignante ou l'enseignant peut reprendre l'activité avec d'autres volontaires et d'autres récits (voir plus loin).

Suite à la page suivante

CONSTAT D'ACCIDENT

RÉCIT

« J'ai été témoin d'un accident, mais je ne peux pas attendre que la police arrive sur les lieux parce que je dois me rendre sans tarder à l'hôpital. »

« Le camion semi-remorque se dirigeant vers la ville tournait à droite, à l'intersection, lorsqu'une voiture sport venant de la ville a essayé de tourner à gauche. Lorsqu'ils se sont rendu compte qu'ils tournaient dans la même direction, ils se sont mis à klaxonner, tout en continuant à tourner sans ralentir. Il me semble même que la voiture sport a accéléré juste avant la collision. »

Suite à la page suivante

CONSTAT D'ACCIDENT

AUTRES RÉCITS

« Une femme à la chevelure rousse, portant un tailleur gris, avait un bras dans le plâtre. Quand elle a amorcé un virage, elle a été incapable de tourner le volant et a heurté un poteau téléphonique. Une jeune femme à la chevelure noire a vu la scène de la cabine téléphonique où elle se trouvait. »

« Un homme en complet bleu ciel a quitté un édifice en flammes. Il tenait à la main un porte-document renfermant je ne sais quoi. Cet homme pourrait bien être l'incendiaire. Des petites filles qui sautaient à la corde l'ont vu pénétrer dans l'édifice juste avant que l'incendie ne se déclare. »

« J'ai vu plusieurs personnes dans le bureau du directeur : deux hommes et trois femmes. Ces personnes avaient toutes l'air préoccupé et je pouvais entendre un homme qui parlait très fort. On aurait dit que quelqu'un se trouvait dans le pétrin. Mais, chose étrange, quelques-uns parlaient et riaient. Personne ne faisait rien; tout le monde avait l'air d'écouter quelqu'un. »

« En regardant dehors, j'ai aperçu tout à coup une voiture très chic, loin d'être neuve. Je ne distinguais pas très bien le chauffeur, mais je pouvais voir qu'il se passait quelque chose sur la banquette arrière. Deux femmes et un homme sont ensuite sortis de la voiture en coup de vent. Ces personnes faisaient beaucoup de bruit. Deux sont remontés dans la voiture et la troisième personne s'en est allée, en se retournant sans cesse. La voiture est repartie à grands coups de klaxon. »

« Une personne âgée et un jeune homme se dirigeaient ensemble vers un édifice. La personne âgée bougeait beaucoup et le jeune homme riait ou toussait. Tout à coup, il y a eu un coup de vent et le jeune homme s'est mis à courir après quelque chose, de même que la personne âgée. Puis, les deux ont disparu. Un peu plus tard, le jeune homme est réapparu, seul. »

DÉTECTEUR DE MENSONGE

(durée : 30 minutes)

Objet

Découvrir, parmi plusieurs conteurs, celui ou celle qui ment.

Matériel

Une chaise pour chaque élève.

Déroulement

- Les élèves s'assoient en demi-cercle. Cinq chaises sont placées en rangée, face au demi-cercle, pour les élèves qui formeront le panel.
- L'enseignante ou l'enseignant demande cinq volontaires et leur explique qu'ils et elles devront, à tour de rôle, raconter un fait ou un événement insolite déjà vu ou vécu. Ce fait doit être véridique, sauf pour l'un ou l'une d'entre eux.
- Les cinq élèves sortent de la classe et se concertent pour choisir qui sera le menteur ou la menteuse. Ils et elles s'entendent aussi sur les événements à raconter, afin de s'assurer que le mensonge sera difficile à découvrir.
- Les cinq élèves reviennent dans la classe et s'assoient sur les chaises placées en rangée.
- Chacun et chacune raconte son histoire à tour de rôle.
- Quand tous et toutes ont terminé, l'enseignant ou l'enseignante demande aux autres élèves de voter pour désigner le menteur ou la menteuse et note le nombre de votes remporté par chaque volontaire.
- Une fois le vote terminé, le menteur ou la menteuse se dévoile. Ceux et celles qui l'avaient découvert gagnent la partie.
- L'enseignant ou l'enseignante peut refaire le jeu en demandant cinq autres volontaires.

LE BANQUIER

(durée : 20 minutes)

Objet

Le banquier doit récupérer les montants d'argent qu'il ou elle met en jeu.

Matériel

- Une chaise pour chaque élève.
- Des crayons de couleur différente qui représentent les montants d'argent.

Déroulement

- Les joueurs et joueuses s'assoient en cercle.
- L'enseignante ou l'enseignant joue le rôle du banquier et tient, dans sa main gauche, un crayon bleu qui représente un montant de 15 $ et, dans sa main droite, un crayon rouge qui représente un montant de 13 $. Il ou elle met en jeu le montant de 15 $ en le prêtant à son voisin ou à sa voisine de gauche et celui de 13 $ en le prêtant à son voisin ou à sa voisine de droite.
- Le jeu se termine lorsque ces montants ont, par la voie d'un *prêt par personnes interposées* (voir plus loin la description du processus), fait le tour du cercle que forment les joueurs et joueuses. Ainsi, le banquier doit récupérer le montant de 15 $ de son voisin ou sa voisine de gauche et celui de 13 $ de son voisin ou sa voisine de droite.
- Pour accroître le niveau de difficulté du jeu, on peut augmenter le nombre de montants d'argent mis en jeu. Pour ce faire, l'enseignant ou l'enseignante s'adjoint un ou deux élèves qui l'assisteront. Comme le banquier, ces élèves ont en main deux crayons de couleur différente qui représentent chacun un montant d'argent (5 $ et 3 $, par exemple). Au signal de l'enseignant ou de l'enseignante, tous les montants d'argent sont mis en jeu selon le processus du *prêt par personnes interposées*.

Suite à la page suivante

Processus du prêt par personnes interposées

Premier prêt

a) Le banquier présente le crayon bleu à son voisin de gauche (Antoine, par exemple) en lui disant :
« Antoine, je te prête les 15 $. »

b) Antoine demande au banquier :
« Les quoi ? »

c) Le banquier répond à Antoine :
« Les 15 $. »

d) Antoine prend le crayon.

Deuxième prêt

a) Antoine présente le crayon bleu à sa voisine de gauche (Mélanie, par exemple) en lui disant :
« Mélanie, je te prête les 15 $. »

b) Mélanie demande à Antoine :
« Les quoi ? »

c) Antoine se tourne vers le banquier et lui demande :
« Les quoi ? »

d) Le banquier répond à Antoine :
« Les 15 $. »

e) Antoine répond à Mélanie :
« Les 15 $. »

f) Mélanie prend le crayon.

Suite à la page suivante

Troisième prêt

a) Mélanie présente le crayon bleu à son voisin de gauche (Guillaume, par exemple) en lui disant :
« Guillaume, je te prête les 15 $. »

b) Guillaume demande à Mélanie :
« Les quoi ? »

c) Mélanie se tourne vers Antoine et lui demande :
« Les quoi ? »

d) Antoine se tourne vers le banquier et lui demande :
« Les quoi ? »

e) Le banquier répond à Antoine :
« Les 15 $. »

f) Antoine répond à Mélanie :
« Les 15 $. »

g) Mélanie répond à Guillaume :
« Les 15 $. »

h) Guillaume prend le crayon.

- Il en va de même pour le montant de 13 $ qui est mis en jeu dès que le premier prêt de 15 $ est conclu.

- On procède de cette manière jusqu'à ce que le banquier récupère le montant de 15 $ de son voisin ou sa voisine de droite et le montant de 13 $ de son voisin ou sa voisine de gauche.

- Évidemment, si le groupe est important, l'enseignant ou l'enseignante peut arrêter le jeu après une dizaine de minutes, même si les crayons n'ont pas terminé leur périple.

LES DOIGTS DANS LE NEZ

(durée : 20 minutes)

Objet

Occuper, à la fin de la période allouée pour l'activité, la position de meneur ou meneuse de jeu.

Matériel

Une chaise pour chaque élève.

Déroulement

- Les joueurs et joueuses s'assoient en cercle.
- Au départ, l'enseignant ou l'enseignante occupe la position de meneur de jeu. Il s'attribue le numéro **1**, donne le numéro **2** à son voisin ou à sa voisine de gauche, le numéro **3** au joueur ou à la joueuse qui suit, et ainsi de suite jusqu'à ce que chaque joueur porte un numéro de départ. Comme nous le verrons plus loin, ce numéro pourra changer au cours de la partie, et l'enseignant ou l'enseignante pourra se faire ravir la position de meneur de jeu.
- L'enseignant ou l'enseignante fixe la durée du jeu (environ dix minutes, excluant le temps nécessaire pour les explications et les démonstrations).
- À l'intérieur de la période allouée pour le jeu, les élèves auront l'occasion de jouer plusieurs parties.

Déroulement d'une partie

- Chaque partie se déroule de la même manière. Le meneur de jeu (Marc, par exemple) :
  a) se lève;
  b) dit : « Qui est-ce qui s'est fait prendre les doigts dans le nez ? C'est le numéro... » (il nomme, par exemple, le numéro **7**);
  c) s'assoit.

Suite à la page suivante

- Le numéro **7** (Sophie, par exemple) :
  a) se lève;
  b) répond : « Moi, Marc ? »;
  c) s'assoit.

- Marc :
  a) se relève;
  b) dit : « Oui, Sophie »;
  c) se rassoit.

- Sophie :
  a) se relève;
  b) dit : « Non, Marc, ce n'est pas moi, Marc, c'est le numéro... » (elle nomme un autre numéro, par exemple **11**);
  c) se rassoit.

Fin de la partie

- Si aucune faute n'est commise (aucune omission de s'asseoir ni de se lever au bon moment, aucune confusion dans les répliques, AUCUN mot oublié dans les répliques), la partie se poursuit jusqu'à ce que le temps soit écoulé.

- Aussitôt qu'un joueur ou une joueuse commet une faute (omission de s'asseoir ou de se lever au bon moment, inversion des répliques, formulation différente de celle indiquée, etc.), la partie prend fin immédiatement. L'élève fautif quitte sa place pour occuper celle du dernier numéro. Par exemple, si l'élève fautif est le numéro **7** et qu'on compte un total de 30 joueurs et joueuses, le **7** quitte sa place pour occuper celle du **30**. Il s'ensuit un effet de dominos puisque le **30** quitte sa place pour occuper celle du **29**, celui-ci devenant le **28**, etc. La séquence s'arrête toujours à la place qu'occupait l'élève fautif.

- Lorsque l'effet de dominos est terminé, le meneur de jeu commence une nouvelle partie. Les joueurs et joueuses ayant changé de place doivent cependant se rappeler que leur numéro actuel est inférieur de **un** à celui qu'ils portaient avant.

HISTOIRE EN PLUSIEURS ÉPISODES

(durée : 20 minutes)

Objet

Se détendre.

Matériel

- Une chaise pour chaque élève.
- Une histoire.

Déroulement

- Les élèves s'assoient en cercle.
- L'enseignant ou l'enseignante leur explique que, pour se détendre et se concentrer sur la lecture d'une histoire, ils et elles doivent adopter une position qui favorise la relaxation et l'écoute :
  - le dos droit, bien appuyé sur le dossier de la chaise;
  - les bras croisés ou le long du corps;
  - les deux pieds au sol, à une légère distance l'un de l'autre;
  - la tête légèrement inclinée vers l'avant;
  - les yeux fermés.
- Une fois que les élèves ont adopté cette position, l'enseignant ou l'enseignante entreprend la lecture d'une histoire durant environ dix minutes. Il peut s'agir d'une histoire brève, comme une allégorie, ou d'un épisode d'une histoire plus longue. Dans le second cas, on peut raconter un épisode par jour. L'histoire pourra alors s'étendre sur une semaine ou deux, par exemple.
- S'il le désire, l'enseignant ou l'enseignante prévoit un retour sur l'histoire pour connaître la capacité d'écoute et de concentration du groupe.

Suite à la page suivante

Livres suggérés

Histoires brèves

DUFOUR, M. *Allégories pour guérir et grandir*, Chicoutimi, JCL, 1993.

Fables de La Fontaine, avec 320 illustrations de Gustave Doré, texte intégral, Paris, Ars Mundi, 1993.

Histoires longues, en plusieurs épisodes

MICHALSKI, S., et L. PARADIS. *La planète d'Oméga : apprendre à vivre en harmonie*, Montréal, Éditions logiques, 1994.

MICHALSKI, S., et L. PARADIS. *Oméga et la communication : guide d'animation et d'intervention en milieu scolaire*, Éditions logiques, 1994.

JEU DES DIRECTIVES

(durée : 40 minutes)

Objet

Reconstituer des dessins à partir de directives.

Matériel

- Feuilles quadrillées et un crayon pour chaque élève.
- Dessins (voir les exemples à la fiche 4.9.1).

Déroulement

- Les élèves s'assoient en cercle, « en indien » et le DOS à l'intérieur du cercle.
- L'enseignant ou l'enseignante leur explique qu'ils et elles devront reconstituer un dessin à partir de directives.
- L'enseignant ou l'enseignante remet des feuilles quadrillées et un crayon à chaque élève.
- L'enseignant ou l'enseignante demande un ou une volontaire.
- L'élève volontaire prend connaissance du dessin. Puis il ou elle transmet aux membres du groupe des instructions verbales qui leur permettront de reproduire le dessin.
- Les élèves du groupe reproduisent le dessin le plus exactement possible, selon l'information reçue.
- Dans un premier temps, les élèves ne peuvent pas poser de questions. L'exercice se déroule donc en silence.
- L'enseignant ou l'enseignante invite un ou une autre volontaire à prendre la relève du premier après lui avoir donné un certain nombre de directives. Le premier volontaire se rassoit en silence et attend la fin du jeu, puisqu'il ou elle a vu le dessin.

Suite à la page suivante

- Dans un second temps, les élèves peuvent poser des questions, à tour de rôle, afin d'obtenir des précisions sur le dessin. L'enseignant ou l'enseignante se charge de donner la parole et l'élève qui donne les directives répond aux questions.

- Après quelques essais, l'enseignant ou l'enseignante arrête le jeu et invite les élèves à se retourner vers l'intérieur du cercle.

- Les élèves comparent leur dessin avec le modèle.

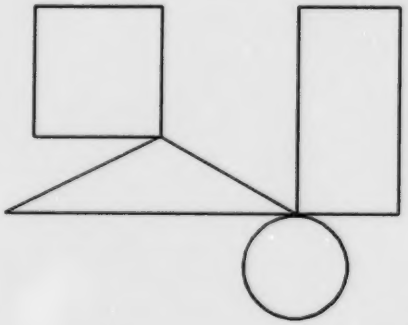
- On peut recommencer l'exercice avec un deuxième dessin. On peut également augmenter le nombre de volontaires, qui donneront chacun et chacune un certain nombre de directives, que l'enseignant ou l'enseignante aura déterminé à l'avance (par exemple, cinq directives chacun ou chacune).

NOTE : L'enseignant ou l'enseignante peut discuter avec les élèves du degré de difficulté de l'activité, tout dépendant de la possibilité ou non de poser des questions pour faire le dessin.

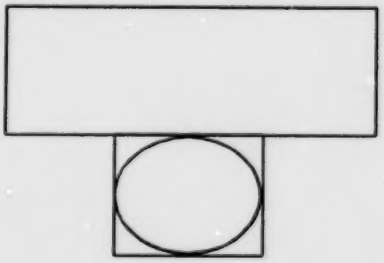
JEU DES DIRECTIVES

EXEMPLES DE DESSINS

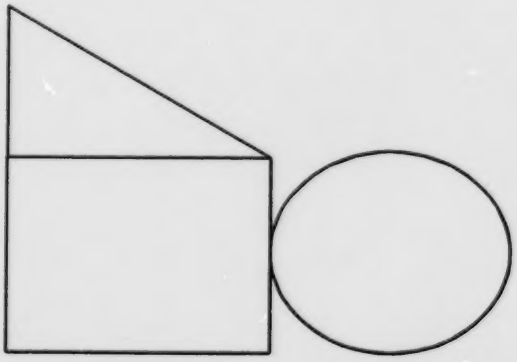
Dessin 1



Dessin 2



Dessin 3



L'ÉLECTRICITÉ

(durée : 20 minutes)

Objet

Transmettre un message sur toute la longueur d'un cercle.

Matériel

Aucun.

Déroulement

- En silence, les élèves forment un cercle en se tenant par la main et en fermant les yeux.
- L'enseignant ou l'enseignante fait le tour du cercle et touche le dos d'un ou d'une élève.
- L'élève prépare une phrase sensorielle d'un maximum de trois stimulations qu'il transmettra de la main droite, par exemple une longue suivie de deux brèves.
- Comme un courant électrique, le message se transmet d'une main à l'autre, le plus fidèlement possible.
- On observe où le message se perd.
- On recommence jusqu'à ce que le message revienne à son point d'origine, ou encore on termine le jeu après la période allouée.

NOTE : Au début, le contenu du message peut être très simple, puis se compliquer progressivement avec l'ajout de pressions individualisées sur chaque doigt ou de sensations différentes, comme un grattage avec les ongles ou une caresse sur un doigt, etc.

PARTIR EN VOYAGE

(durée : 20 minutes)

Objet

Découvrir l'astuce pour pouvoir partir en voyage.

Matériel

- Une chaise pour chaque élève.
- Une pile de bouts de papier représentant des billets d'avion.

Déroulement

- Les joueurs et joueuses forment un cercle.
- L'enseignant ou l'enseignante joue le rôle du meneur et commence l'activité ainsi :

  « Je me nomme Louis (par exemple), je pars en voyage et j'apporte ma Loupe (par exemple). »

- L'enseignant ou l'enseignante donne alors la parole à son voisin ou à sa voisine de droite, qui doit apporter en voyage un objet qui commence par la première lettre de son prénom. Si la réponse est bonne, l'enseignant ou l'enseignante lui signale qu'il ou elle peut partir en voyage et lui remet un billet. Sinon, l'enseignant ou l'enseignante lui dit qu'il ou elle ne peut partir et passe à l'élève suivant.
- Les participants et participantes doivent découvrir pourquoi certains peuvent partir en voyage et d'autres pas.
- L'enseignant ou l'enseignante demande aux élèves qui ont trouvé l'astuce de ne pas la révéler.
- Le jeu se termine lorsque chaque élève a son billet en main.

Mimes

(durée : 40 minutes)

Objet

Reconnaître les sports mimés.

Matériel

- Une chaise pour chaque élève.
- Un tableau et une craie.
- Un chronomètre.
- Des petites fiches sur lesquelles sont inscrits les thèmes des mimes (voir la fiche 4.12.1).

Déroulement

- L'enseignant ou l'enseignante divise le groupe en deux équipes égales.
- Les élèves forment deux demi-cercles avec les chaises.

L'enseignant ou l'enseignante explique aux deux équipes qu'elles doivent alternativement mimer différents sports, selon les indications des petites fiches. Ces dernières indiquent le sport à mimer, le nombre d'acteurs et d'actrices et le temps d'exécution. Au moment de la mise en situation, les fiches sont pigées au hasard.

- Chaque équipe élit un chef qui doit veiller à la répartition des rôles et à la participation de chaque membre.

- L'enseignant ou l'enseignante, qui joue le rôle d'arbitre, commence le jeu. Le chef de l'équipe A pige une fiche puis choisit, dans son équipe, le nombre d'acteurs et d'actrices indiqué.

- Les acteurs et actrices ont 30 secondes pour préparer le mime. Pour ce faire, ils se retirent dans un coin de la classe.

- Les acteurs et actrices vont au centre du cercle formé par les chaises et miment le sport en question le temps indiqué sur la fiche. L'arbitre chronomètre les mimes. Le reste de l'équipe A doit reconnaître le mime, pendant lequel le silence est de rigueur.

- Lorsque le temps est écoulé, le reste de l'équipe A a droit à 30 secondes pour s'entendre et transmettre la réponse à son chef.

- Si l'équipe A a découvert le mime, elle obtient un point.

- On recommence le processus avec l'équipe B.

- L'équipe gagnante est celle qui a obtenu le plus de points à la fin de la période allouée pour le jeu.

Sports proposés pour les mimes

Sport :	cyclisme
Élève :	1
Durée :	30 secondes

Sport :	ski de randonnée
Élèves :	2
Durée :	45 secondes

Sport :	tir à l'arc
Élèves :	2
Durée :	45 secondes

Sport :	football
Élèves :	4
Durée :	1 minute

Sport :	escrime
Élèves :	2
Durée :	45 secondes

Sport :	water-polo
Élèves :	3
Durée:	1 minute

Sport :	badminton
Élèves :	4
Durée :	1 minute

Sport :	plongeon
Élève :	1
Durée :	30 secondes

Sport :	golf
Élèves :	2
Durée :	45 secondes

Sport :	ballon-panier
Élèves :	4
Durée :	1 minute

Sport :	hockey
Élèves :	4
Durée :	1 minute

Sport :	course automobile
Élèves :	3
Durée:	1 minute

Sport :	ballet-jazz
Élève :	1
Durée :	30 secondes

Sport :	patinage de vitesse
Élève :	1
Durée :	30 secondes

Sport :	canot
Élèves :	2
Durée :	45 secondes

Sport :	patinage artistique
Élèves :	2
Durée :	45 secondes

Sport :	lancer du javelot
Élève :	1
Durée :	30 secondes

Sport :	haltérophilie
Élève :	1
Durée :	30 secondes

Sport :	ski nautique
Élèves :	2
Durée :	45 secondes

Sport :	équitation
Élève :	1
Durée :	30 secondes

Mémoire des gestes

(durée : 30 minutes)

Objet

Terminer le jeu sans se faire éliminer.

Matériel

Aucun.

Déroulement

Préparation du jeu

- Les élèves s'assoient en cercle, « en indien ».
- Chaque élève choisit un signe personnel (exemple : se toucher les deux oreilles, tirer la langue, etc.). Tous les signes doivent être différents.
- À tour de rôle, les élèves font leur signe, que le reste du groupe répète. On peut faire l'exercice deux fois, surtout si le nombre d'élèves est élevé, afin de favoriser la mémorisation des signes.
- L'enseignant ou l'enseignante demande ensuite au groupe de faire la série de gestes suivante et de la répéter en adoptant une certaine cadence (ni trop vite ni trop lente) :

  a) frapper deux fois ses cuisses avec ses mains;
  b) frapper dans ses mains une fois.

- Tout en gardant la cadence avec le groupe, l'enseignant ou l'enseignante remplace l'étape b (frapper dans ses mains) par son signe (se gratter la tête, par exemple).
- L'enseignant ou l'enseignante demande aux élèves de faire, comme lui ou elle, à tour de rôle, leur signe respectif au moment de frapper dans leurs mains. Lorsqu'un ou une élève fait son signe, les autres frappent dans leurs mains.

Suite à la page suivante

Déroulement du jeu

Le groupe conserve la cadence adoptée. L'enseignant ou l'enseignante commence le jeu de mémorisation qui se déroule comme suit :

L'enseignant ou l'enseignante

a) comme le groupe, frappe deux fois ses cuisses avec ses mains;

b) au lieu de frapper dans ses mains comme les autres, fait son signe (se gratter la tête);

c) frappe de nouveau deux fois ses cuisses avec ses mains;

d) au lieu de frapper dans ses mains, fait le signe d'un ou d'une élève (se frotter les yeux, par exemple).

L'élève en question

e) poursuit le processus et, comme le groupe, frappe deux fois ses cuisses avec ses mains;

f) au lieu de frapper dans ses mains, fait son signe (se frotter les yeux);

g) frappe de nouveau deux fois ses cuisses avec ses mains;

h) au lieu de frapper dans ses mains, fait le signe d'un ou d'une autre élève (tirer la langue, par exemple).

Fin du jeu

- Le jeu se poursuit jusqu'à ce qu'un ou une élève se trompe en omettant l'une des étapes, en changeant leur ordre d'exécution ou en perdant la cadence par la répétition d'un signe. À ce moment, on reprend le jeu.

- On peut augmenter la cadence pour compliquer le jeu.

IV Acquisition par les élèves des compétences démocratiques

Un des principes de base de l'animation est que l'établissement d'une vie de groupe de qualité représente une tâche collective. L'enseignant ou l'enseignante est vu comme le premier mais non l'unique responsable du climat de la classe. La participation des élèves, particulièrement des membres de la majorité silencieuse, à certains aspects de l'animation du groupe-classe - par exemple, les règles de vie - est une condition essentielle à l'évolution du groupe et de ses membres.

Il s'agit là d'un changement important dans les normes de la classe traditionnelle. Comme nous l'avons indiqué plus haut, le leadership autoritaire amène les élèves à laisser l'entière responsabilité de la vie du groupe-classe à l'enseignant ou à l'enseignante. La démocratisation du groupe-classe exige donc une modification de comportement de la part des élèves. Ils et elles doivent maintenant s'engager dans l'amélio-ration de leur qualité de vie en classe en partageant, avec leur enseignant ou leur enseignante, la responsabilité de certains aspects de la vie du groupe.

Ce changement entraîne plusieurs exigences pour les élèves, notamment celle de la capacité de s'affirmer et de faire valoir ses opinions même si elles sont différentes de celles exprimées par les meneurs ou la majorité. L'écoute, le sens critique, la capacité de résoudre des problèmes et l'habileté à communiquer sont également nécessaires.

Évidemment, peu d'élèves possèdent toutes ces qualités. Les comportements démocratiques, faut-il le répéter, ne sont pas innés. Si l'on veut favoriser l'évolution du groupe, il est donc nécessaire que, comme enseignants et enseignantes, nous aidions les élèves à acquérir leurs compétences démocratiques.

Travailler dans cette perspective, c'est contribuer concrètement à l'accomplissement d'une des missions importantes de l'école : la préparation à l'exercice de la citoyenneté.
« L'éducation à la citoyenneté », précisent les auteurs et auteures du Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, « ne peut se contenter d'une instruction civique qui expliquerait le fonctionnement des institutions et leur raison d'être. Cette instruction civique est nécessaire mais doit être complétée par la mise en lumière et la promotion des valeurs essentielles d'un projet de société démocratique[1] » : justice sociale, respect de l'autre, égalité, responsabilité, participation.

Deux avenues nous apparaissent particulièrement intéressantes pour favoriser l'acquisition des compétences démocratiques chez les élèves :

- le forum sur l'expérience en classe;
- l'objectivation et l'évaluation du comportement.

1 Forum sur l'expérience en classe

La démocratie et les compétences qu'elle suppose ne s'apprennent pas de façon théorique. L'apprentissage de l'affirmation de soi, de l'écoute et du respect d'autrui commande que les élèves aient l'occasion d'exprimer leur

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réaffirmer l'école, prendre le virage du succès* - Rapport du Groupe de travail sur la Réforme du curriculum, 1997, p.34.

point de vue, d'entendre celui des autres et de prendre des décisions collectives. L'institution d'un forum sur l'expérience en classe, c'est-à-dire d'un lieu et d'un temps pour discuter des forces et des faiblesses du groupe et des moyens d'améliorer son fonctionnement, représente donc un instrument pédagogique indispensable pour favoriser l'acquisition des compétences démocratiques chez les élèves.

Diverses formules sont possibles pour ce qui est du forum. Au primaire, de plus en plus d'enseignants et d'enseignantes optent pour le conseil de coopération. La paternité de ce type de forum est attribuée au grand pédagogue français Célestin Freinet. Au Québec, Danielle Jasmin a publié, en 1994, un document[1] fort intéressant sur la mise en place et le fonctionnement du conseil de coopération.

1.1 *Le conseil de coopération*

Le conseil de coopération tient une réunion de façon régulière (habituellement hebdomadaire) à laquelle tous les élèves de la classe participent. L'ordre du jour de chaque réunion est établi à partir des sujets que les élèves et l'enseignant ou l'enseignante ont inscrits au journal mural. Affiché dans la classe, ce journal comporte plusieurs rubriques (« Je veux parler de... »,« Je remercie et je félicite... », « Je critique... » , etc.) qui structurent la réunion. « Le journal mural rappelle constamment l'existence du conseil de coopération et permet aux élèves de penser, à tout moment, à la préparation de la réunion hebdomadaire[2]. »

Animée par l'enseignant ou l'enseignante, la réunion du conseil dure environ 45 minutes. Les points à l'ordre du jour qui n'y sont pas traités sont reportés à la prochaine assemblée.

1.2 *L'assemblée de classe*

Assez similaire au conseil de coopération, la formule de l'assemblée de classe peut être intéressante pour des groupes fermés de première et de deuxième secondaire. L'assemblée de classe réunit tous les membres du groupe. Elle est animée par un président ou une présidente élu par les élèves. Au cours de la réunion, le conseiller d'élèves ou la conseillère d'élèves (tuteur) agit comme personne-ressource et aide, au besoin, le groupe à prendre des décisions.

L'assemblée de classe se réunit moins fréquemment que le conseil de coopération (une fois par cycle, une fois par étape ou au besoin). Un cahier est mis à la disposition des élèves pour qu'ils et elles y inscrivent les sujets à discuter.

1.3 *L'évaluation d'étape*

Des approches moins structurées que le conseil de coopération et l'assemblée de classe sont également possibles. À la fin de chaque étape, on peut prendre une trentaine de minutes pour revenir avec les élèves sur les règles de vie de la classe, soit désigner celles qui sont le plus et le moins respectées et trouver des solutions aux problèmes soulevés. Dans le même esprit, on peut demander aux élèves de répondre à un

---

1. Danielle JASMIN. *Le conseil de coopération : un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*, Éditions de la Chenelière, 1994, 123 p.

2. Hélène ASSELIN. *Le conseil de coopération dans le Québec français*, 1996, n° 103, automne 1996, p. 33.

questionnaire d'évaluation du climat en classe, tel que celui suggéré à la fiche 5.1, analyser avec eux et elles les réponses obtenues et chercher des moyens d'améliorer la qualité de vie dans le groupe-classe.

Bien que sa mise en place soit fort importante, il ne faut pas croire que le forum sur l'expérience en classe est une panacée. Comme on le sait, certaines situations ne peuvent attendre la réunion du conseil de coopération, l'assemblée de classe ou l'évaluation d'étape pour être au moins partiellement réglées. L'institution d'un forum sur l'expérience en classe ne signifie pas que l'enseignant ou l'enseignante est dispensé de faire de la discipline.

Cela dit, rien n'empêche l'enseignant ou l'enseignante d'interroger le groupe au moment même où une situation se produit. Évidemment, l'utilisation de cette stratégie exige du discernement, car on ne peut faire appel au groupe n'importe quand et à tout propos.

Bien utilisé, l'appel au groupe peut contribuer au renforcement de la cohésion et à l'amélioration du climat en classe. Demander aux élèves, particulièrement aux membres de la majorité silencieuse, de prendre position plutôt que de feindre l'indifférence et de laisser à l'enseignant ou à l'enseignante l'entière responsabilité de résoudre, par exemple, les problèmes d'indiscipline d'un membre déviant, c'est rappeler à chacun et à chacune que la création d'un climat de qualité en classe est une oeuvre collective. Comme nous l'avons déjà mentionné, il appert que, lorsqu'un membre déviant constate que son comportement est non seulement désapprouvé par l'enseignant ou l'enseignante, mais par la majorité du groupe, les probabilités qu'on en arrive à un *modus vivendi* augmentent.

2 Objectivation et évaluation du comportement

Instituer un forum sur l'expérience en classe, solliciter occasionnellement le point de vue des membres du groupe sur une situation qui vient de se produire, c'est donner l'occasion aux élèves de prendre part à certains aspects de l'animation du groupe-classe. Puisque, comme nous le disions plus haut, l'acquisition des compétences démocratiques ne s'effectue pas autrement que dans l'action, il s'agit là d'une avenue incontournable pour l'établissement d'un climat de qualité en classe.

Il ne faut pas croire, toutefois, que tous les élèves saisiront spontanément l'occasion de prendre la parole qui leur est offerte et que ceux et celles qui le feront sauront nécessairement faire preuve d'écoute, de respect et de sens critique. En tant que telle, l'instauration d'un temps de discussion et de réflexion sur l'expérience en classe ne modifie pas le comportement des élèves. Les plus timides, réservés et silencieux continueront à se faire discrets, alors que les plus volubiles et extravertis de même que les meneurs auront encore tendance à prendre beaucoup de place.

Pour que les occasions offertes aux élèves de prendre part à l'animation du groupe soient véritablement formatrices, il est nécessaire que, comme enseignants ou enseignantes, nous aidions les uns à exercer leur droit de parole et apprenions aux autres à le faire démocratiquement. Une façon de faire est d'amener les élèves à objectiver leur comportement.

Le changement d'un comportement est une tâche complexe et difficile. Un des premiers problèmes qui se posent est la proximité entre le sujet, c'est-à-dire l'élève, et l'objet du changement, c'est-à-

dire son comportement. S'il semble toujours plus facile de voir les défauts des autres que les siens, c'est que, dans le premier cas, on a plus de recul que dans le second. Comme on le dit, à être trop près de l'arbre, on en vient à ne plus voir la forêt.

Or, un changement de comportement nécessite que le sujet voie sa façon d'agir ou, autrement dit, prenne conscience des effets de ce comportement sur lui-même et son environnement. L'objectivation est donc un passage obligé du changement de comportement.

On trouvera ci-joint (fiches 5.2 à 5.10) des activités qui favorisent chez l'élève une prise de conscience de ses comportements en groupe. On peut utiliser ces activités pour agrémenter, à l'occasion, les réunions du conseil de coopération et les assemblées de classe. Elles peuvent également servir à déclencher la discussion au cours des évaluations d'étape.

L'évaluation est un autre moyen d'amener les élèves à prendre du recul par rapport à leurs comportements en groupe. Dans les fiches 5.11 à 5.15, on propose différentes formules d'évaluation et d'autoévaluation du comportement, qu'on pourra utiliser dans le but d'aider les élèves à déterminer des moyens de contribuer à l'amélioration de leur qualité de vie en classe et de celle des autres.

Signalons enfin qu'une autre façon d'aider les uns à s'affirmer et les autres à être plus respectueux, c'est de s'assurer que l'animateur ou l'animatrice des discussions de groupe soit capable de :

- faire en sorte que les membres silencieux sentent que leurs opinions et leurs suggestions sont attendues et nécessaires;
- empêcher les bavards et les bavardes d'utiliser tout le temps de parole, sans toutefois les museler;
- éviter que la discussion ne tourne en rond;
- protéger les membres du groupe qui pourraient subir des attaques verbales;
- reconnaître que les conflits à l'intérieur d'un groupe sont inévitables et qu'ils peuvent aider à l'évolution de ce groupe et à la croissance personnelle de ses membres. C'est l'incapacité de résoudre les conflits de manière constructive qui mène à la destruction d'une relation et non pas l'existence de conflits;
- tolérer les silences du groupe au lieu de toujours chercher à les meubler. Les silences sont en fait des moyens d'amener les membres à amorcer une discussion.

Fiche 5.1

ÉVALUATION DU CLIMAT EN CLASSE

	Oui	+ ou –	Non
1. L'atmosphère qui règne dans notre classe est généralement calme et détendue.			
2. Les membres du groupe s'écoutent les uns les autres.			
3. Les membres du groupe se respectent les uns les autres.			
4. Le comportement de certains et de certaines nuit à la majorité des membres du groupe.			
5. Je me sens à l'aise de poser des questions, même celles qui, à première vue, peuvent paraître bizarres.			
6. Je me sens à l'aise d'exprimer mes opinions, même quand elles sont différentes de celles des meneurs ou de la majorité des membres du groupe.			
7. Nous perdons souvent du temps dans notre classe.			
8. Si je pouvais, je changerais de groupe.			
9. Je me sens rejeté, exclu du groupe.			
10. Trop d'élèves ont tendance à se taire lorsque des différends importants font surface.			
11. Trop d'élèves ont tendance à se laisser influencer par les autres.			
12. Trop d'élèves ont tendance à se mêler de choses qui ne les regardent pas.			

LE JEU DES ÉTIQUETTES

(durée : 30 minutes)

Objets d'apprentissage

- Mettre en évidence des attitudes qui détériorent la qualité de vie d'un groupe-classe.
- Reconnaître que le maintien d'une bonne qualité de vie dans un groupe-classe implique le refus des étiquettes négatives et une ouverture aux opinions, aux goûts et aux champs d'intérêt de chaque élève.

Matériel

- Trente étiquettes autocollantes portant l'un des qualificatifs énumérés dans la liste de la fiche 5.2.1.
- Les chaises des élèves disposées en cercle.

Déroulement

- L'enseignant ou l'enseignante établit le contexte du jeu :

  « Vous venez de différentes villes. Vous ne vous connaissez pas, mais vous avez une chose en commun : chacun et chacune a gagné un billet d'avion pour la destination de son choix. Vous vous retrouvez donc à l'aéroport au moment du départ. Peut-être avez-vous le goût de partir avec d'autres ou encore de partir seul. Évidemment, tout dépend de l'étiquette que l'autre porte... »

- L'enseignant ou l'enseignante explique aux élèves que chacun et chacune portera, à son dos, une étiquette autocollante sur laquelle est inscrit un qualificatif (exemples : sportif, tendre, stupide). Il précise également que, durant le jeu, aucun élève ne doit savoir ce qui est écrit sur sa propre étiquette.

Suite à la page suivante

- L'enseignant ou l'enseignante explique le but du jeu : trouver un ou deux partenaires de voyage, l'unique critère de sélection étant l'étiquette.

  Autrement dit, chaque élève doit agir comme si chaque membre du groupe lui était inconnu et choisir ses partenaires uniquement en fonction de ce que leur étiquette lui inspire. Enfin, l'enseignant ou l'enseignante précise que l'élève est libre de refuser l'invitation d'autres jeunes si leurs étiquettes ne lui plaisent pas. On peut également choisir de partir en solitaire.

- L'enseignant ou l'enseignante demande aux élèves de s'asseoir sur les chaises, le dos à l'intérieur du cercle.

- L'enseignant ou l'enseignante place, au dos de chacun et de chacune, une étiquette autocollante portant un qualificatif.

- L'enseignant ou l'enseignante explique aux élèves que, lorsque leur choix sera fait, ils et elles devront s'asseoir seuls ou bien avec leurs partenaires.

- L'enseignant ou l'enseignante donne le signal aux élèves de se lever et de circuler à l'intérieur des limites du cercle formé par les chaises.

- L'enseignant ou l'enseignante arrête le jeu après une dizaine de minutes ou lorsque tous les élèves sont assis. Chaque jeune conserve son étiquette.

- L'enseignant ou l'enseignante enlève les étiquettes selon le procédé suivant :

Élèves seuls

a) L'enseignant ou l'enseignante pose la question suivante : « Qui a décidé dès le début de partir seul ? »

b) Les élèves en cause lèvent la main et l'enseignant ou l'enseignante demande à chacun et à chacune si sa décision résulte d'un libre choix ou est due au fait que personne ne voulait partir en sa compagnie. Après chaque réponse individuelle, il ou elle enlève l'étiquette et la présente au groupe.

c) L'enseignant ou l'enseignante pose la question suivante :
« Qui part seul parce que personne ne voulait partir avec lui ? »

d) On répète l'étape b.

Suite à la page suivante

e) L'enseignant ou l'enseignante pose la question suivante :
« Qui part seul parce qu'il a refusé l'invitation d'autres jeunes ? Pourquoi as-tu refusé ? »

f) On répète l'étape b.

Équipes de deux

a) L'enseignant ou l'enseignante pose la question suivante :
« Quelles sont les équipes de deux dont une ou un élève est plus ou moins satisfait de l'étiquette de son partenaire ? »

b) Les équipes en cause lèvent la main et l'enseignant ou l'enseignante pose aux deux membres la question suivante :
« Pourquoi as-tu choisi ton partenaire si tu es plus ou moins satisfait de son étiquette ? »

c) Une fois que les deux membres de chaque équipe ont répondu, l'enseignant ou l'enseignante enlève les deux étiquettes et les présente au groupe.

d) L'enseignant ou l'enseignante pose la question suivante :
« Quels sont ceux et celles qui partent à deux et qui sont très satisfaits de l'étiquette de l'autre ? »

e) Les équipes en cause lèvent la main et l'enseignant ou l'enseignante pose aux deux membres la question suivante :
« Pourquoi es-tu satisfait de l'étiquette de ton partenaire ? »

f) Une fois que les deux membres de chaque équipe ont répondu, l'enseignant ou l'enseignante enlève les deux étiquettes et les présente au groupe.

Équipes de trois

L'enseignant ou l'enseignante procède de la même façon qu'avec les équipes de deux.

Suite à la page suivante

Retour

- L'enseignant ou l'enseignante propose aux élèves de participer à un mini-sondage sur l'expérience de chacun et de chacune durant le jeu. Il ou elle pose la question suivante :
  « De façon générale, quelle a été la réaction des autres joueurs et joueuses à votre étiquette ? »

- L'enseignant ou l'enseignante inscrit au tableau un choix de réponses pour les élèves :
  . rejeté
  . ignoré
  . accepté

- L'enseignant ou l'enseignante recueille les réponses en demandant de lever la main et inscrit un nombre devant chaque choix.

- L'enseignant ou l'enseignante propose aux élèves d'échanger des idées sur les questions suivantes :

  . « Dans la vraie vie, est-ce que cela arrive que des gens soient rejetés ? »

  . « Est-ce toujours la faute de ces gens ? »

  . « Se peut-il qu'ils ou elles soient rejetés à cause des étiquettes qu'on leur attribue ? »

  . « Quand on est accepté, est-ce agréable de vivre en groupe ? Pourquoi ? »

  . « Quand on est ignoré ou rejeté, est-ce agréable de vivre en groupe ? Pourquoi ? »

- L'enseignant ou l'enseignante explique que, comme le jeu l'a démontré, lorsqu'on attribue une étiquette négative à un individu ou à un groupe, on adopte la plupart du temps une attitude d'indifférence ou de rejet envers ces personnes. Ainsi, pour que la vie du groupe soit agréable, il faut éviter de donner des étiquettes négatives et reconnaître que les opinions, les goûts et les centres d'intérêt de chacun et de chacune méritent d'être entendus et respectés.

LISTE DES ÉTIQUETTES

(féminiser au besoin)

1-	Snob	12-	Menteur	23-	Respectueux
2-	Sympathique	13-	Débrouillard	24-	Affectueux
3-	Bébé	14-	Aimable	25-	Méchant
4-	Honnête	15-	Drôle	26-	Courageux
5-	Plaignard	16-	Batailleur	27-	Distrait
6-	Effronté	17-	Doux	28-	Étourdi
7-	Stupide	18-	Sensible	29-	Hypocrite
8-	Gentil	19-	Joyeux	30-	Agréable
9-	Niaiseux	20-	Obéissant	31-	Discret
10-	Timide	21-	Bavard	32-	Intelligent
11-	Tendre	22-	Imbécile		

JE VEUX FAIRE PARTIE DU GROUPE

(durée : 40 minutes)

Objet d'apprentissage

Faire prendre conscience aux élèves des mécanismes qu'ils et elles utilisent pour s'intégrer dans un groupe.

Matériel

Un chronomètre.

Déroulement

- Les élèves se mettent debout, en cercle, serrés les uns contre les autres de façon qu'aucune entrée ne soit possible.
- Un ou une élève volontaire désigné par l'enseignant ou l'enseignante se trouve en dehors du cercle et tente de s'y insérer par divers moyens. La brutalité n'est pas permise.
- L'élève a 45 secondes pour réussir ou s'avouer vaincu.
- Tous les élèves sans exception font l'exercice, à tour de rôle.

Retour

- L'enseignant ou l'enseignante mène une discussion sur l'expérience de chacun et de chacune durant le jeu, les stratégies utilisées, etc.
- Les élèves échangent des idées sur leur expérience lorsqu'ils et elles s'intègrent dans un groupe et les mécanismes qu'ils et elles utilisent.

Suite à la page suivante

- L'enseignant ou l'enseignante et les élèves discutent sur les moyens de favoriser l'intégration ou l'acceptation d'un ou d'une autre élève :

  . l'enseignant ou l'enseignante invite ceux et celles qui se sentent moins acceptés à dire ce qu'ils pourraient faire pour améliorer la situation;

  . les élèves qui ont de la facilité à s'intégrer et à se faire des amis et amies sont invités à partager leurs stratégies.

L'ABRI NUCLÉAIRE

(durée : 30 minutes)

Objet d'apprentissage

Prendre conscience du fait que l'établissement d'une vie de groupe nécessite à la fois l'affirmation de soi et le respect d'autrui.

Matériel

- Une chaise pour chaque élève.
- Une photocopie de la mise en situation (fiche 5.4.1) pour chaque élève.
- Un crayon pour chaque élève.
- Une petite fiche pour chaque élève.

Déroulement

- L'enseignant ou l'enseignante lit la mise en situation (page suivante).
- L'enseignant ou l'enseignante divise le groupe en trois équipes.
- L'enseignant ou l'enseignante choisit trois élèves qui agiront comme chefs d'équipe. Il ou elle les prend à part et assigne à chacun et à chacune un style de leadership particulier (voir plus loin) : le premier jouera le rôle du chef gêné (souris); le deuxième sera le chef juste (oiseau) et le troisième sera autoritaire (éléphant).
- Les chefs rejoignent leur équipe, distribuent la feuille de la mise en situation à leurs membres et amorcent la discussion.
- L'enseignant ou l'enseignante arrête le jeu après dix ou quinze minutes.

Suite à la page suivante

Retour

- À tour de rôle, chaque équipe évalue si son chef l'a aidée ou non dans la tâche à accomplir. À cette fin, l'enseignant ou l'enseignante pose à chacune des équipes les deux questions suivantes :

  « Avez-vous réussi à choisir cinq personnes ? »

  « Est-ce que... (nom de l'élève) a été un bon chef d'équipe ? Pourquoi ? »

- L'enseignant ou l'enseignante explique alors au groupe en quoi consiste le rôle qui était assigné à chaque chef :

  Chef gêné (souris)

  L'élève ne devait pas parler ni dire son opinion, un peu comme une souris qui se cache dans son trou. Un chef de ce genre n'aide pas beaucoup son équipe.

  Chef juste (oiseau)

  L'élève devait donner la parole à tous ses membres et chercher à connaître les idées et les opinions de chacun et de chacune. Un chef de ce genre permet à chaque membre de prendre sa place sans mettre personne de côté. Le chef juste est donc un peu comme un oiseau sur une ligne : il partage l'espace avec les autres.

  Chef autoritaire (éléphant)

  L'élève devait imposer ses idées et ne pas tenir compte de celles des autres. Un chef de ce genre suscite de la frustration. Il est comme un éléphant : il prend toute la place.

- L'enseignant ou l'enseignante fait prendre conscience aux élèves de l'importance de prendre sa place. Il ne faut ni la prendre toute (éléphant) ni se cacher (souris), mais plutôt s'affirmer et partager (oiseau).

- L'enseignant ou l'enseignante invite les élèves à inscrire, sur une petite fiche, les deux rôles (souris, oiseau ou éléphant) qu'ils et elles adoptent le plus souvent dans leur groupe-classe.

L'ABRI NUCLÉAIRE

MISE EN SITUATION

Des bombes atomiques viennent d'exploser sur toute la surface de la terre. Il ne reste que vingt personnes survivantes dans un abri nucléaire qui cédera bientôt sous le poids des débris des édifices en surface.

Toutefois, un second abri plus sécuritaire se trouve à l'extrémité du premier. Pour des raisons d'espace et de quantité de nourriture, il ne peut malheureusement contenir que cinq personnes. On doit compter plusieurs années pour que s'estompent les radiations dues aux explosions nucléaires. Il en va donc de la survie de la race humaine.

Lesquelles des vingt personnes suivantes doivent, selon vous, survivre dans l'abri nucléaire ?

Un plombier
Un infirmier
Une fillette de deux ans
La mère de la fillette
Un chanteur
Une astronaute
Un militaire
Une femme médecin
Une enseignante
Un inventeur noir
Une humoriste
Une architecte
Un astrologue
Une avocate enceinte
Un cuisinier
Un prêtre
Un psychologue en chaise roulante
Un mécanicien
Un premier ministre
Une historienne

LE JEU DE L'ARACHIDE

(durée : 30 minutes)

Objet d'apprentissage

Faire prendre conscience aux élèves de leur réaction à la pression exercée ou subie.

Matériel

- Arachides.
- Cinq plats.
- Petites cartes :
  environ vingt portant l'inscription suivante :
  « Mange une arachide et essaie de convaincre les autres d'en manger. »

  environ cinq portant l'inscription suivante :
  « Ne mange pas d'arachides et refuse toutes celles qu'on t'offre. »

Déroulement

- Les élèves se regroupent en équipes de cinq et s'assoient « en indien ».
- L'enseignant ou l'enseignante remet à chacun et à chacune une carte en leur disant de la lire attentivement et de la déposer par terre, face cachée, pour ne pas en dévoiler le contenu.
- Dans chaque groupe, quatre des cinq élèves reçoivent une carte sur laquelle est écrit :
  « Mange une arachide et essaie de convaincre les autres d'en manger. »
- Dans chaque groupe, un ou une élève reçoit une carte sur laquelle est écrit :
  « Ne mange pas d'arachides et refuse toutes celles qu'on t'offre. » (Note : il est préférable de remettre cette carte à une ou un élève assez sûr de lui.)

Suite à la page suivante

- Une fois que chaque élève a reçu sa carte, l'enseignant ou l'enseignante dépose un plat d'arachides au centre de chaque groupe et demande aux élèves de commencer à jouer en s'inspirant de ce qui est inscrit sur leur carte.

- Le jeu dure habituellement de quatre à cinq minutes. Quand il ne reste plus d'arachides, l'enseignant ou l'enseignante ramasse toutes les cartes et demande aux élèves de se regrouper en grand cercle.

Retour

- L'enseignant ou l'enseignante mène une première discussion sur ce qui s'est passé dans chaque petit groupe :

  . Tous les élèves ont-ils respecté les consignes écrites sur leur carte ?

  . Comment celui ou celle qui ne pouvait pas manger d'arachides s'est-il senti et a-t-il réagi ? A-t-il résisté à la pression ?

- L'enseignant ou l'enseignante engage une seconde discussion sur l'expérience du groupe-classe :

  . Ce type d'influence et de pression se manifeste-t-il dans le groupe ? Comment ?

  . Comment se sentent alors les parties en cause (ceux et celles qui exercent une pression et ceux et celles qui la subissent) ?

  . Que peut faire celui ou celle qui subit la pression pour s'affirmer ?

  . Comment les autres peuvent-ils l'aider à s'affirmer ?

NOTE

Si certains élèves sont allergiques aux noix, il est possible, bien sûr, d'utiliser toute autre grignotine à la place des arachides. Il s'agit de préparer les petites cartes en conséquence.

LE JEU DES BANDEAUX

(durée : 30 minutes)

Objet d'apprentissage

Déterminer des comportements qui font obstacle à l'établissement d'un climat de qualité en classe.

Matériel

- Cinq bandeaux de carton portant les inscriptions suivantes :
  Vous m'écoutez
  Vous m'admirez
  Vous me respectez
  Vous m'ignorez
  Vous me ridiculisez

- Une agrafeuse.

Déroulement

- Les élèves forment un demi-cercle avec des chaises. À l'ouverture du demi-cercle, on place cinq chaises en rangée.

- L'enseignant ou l'enseignante recrute cinq volontaires. Les autres élèves seront observateurs ou observatrices.

- L'enseignant ou l'enseignante présente aux cinq volontaires le contexte suivant :

  « Vous êtes membres d'un comité dont la tâche est d'organiser la prochaine journée d'activités de l'école. Vous vous réunissez dans le but d'établir le programme de cette journée. »

- L'enseignant ou l'enseignante explique aux cinq acteurs ou actrices que, pour le jeu, ils porteront un bandeau sur lequel une consigne est inscrite, en précisant que chacun et chacune doit respecter la consigne apparaissant sur le bandeau des autres.

Suite à la page suivante

- L'enseignant ou l'enseignante demande à trois des cinq acteurs ou actrices de tourner le dos à la classe et place les bandeaux suivants autour de leurs têtes : n° 1 : ***Vous m'écoutez***, n° 2 : ***Vous m'admirez***, n° 3 : ***Vous me respectez***.

- L'enseignant ou l'enseignante invite les trois acteurs ou actrices à se retourner et à s'asseoir. En respectant la consigne inscrite sur le bandeau de chacun et de chacune, ils tentent d'élaborer le programme de la prochaine journée d'activités de l'école. Le reste de la classe observe la discussion en évitant de trop réagir.

- Après trois ou quatre minutes, l'enseignant ou l'enseignante arrête le jeu, demande au quatrième acteur ou à la quatrième actrice d'entrer et lui met le bandeau n° 4 : ***Vous m'ignorez***.

- Il ou elle demande aux quatre acteurs ou actrices de reprendre le jeu en respectant toujours la consigne inscrite sur le bandeau de chacun et de chacune. Le reste de la classe observe toujours la discussion en évitant de trop réagir.

- Après trois ou quatre minutes, l'enseignant ou l'enseignante arrête de nouveau le jeu, demande au cinquième acteur ou à la cinquième actrice d'entrer et lui met le bandeau n° 5 : ***Vous me ridiculisez***.

- Il ou elle demande aux cinq participants ou participantes de reprendre le jeu en respectant toujours les consignes. Le reste de la classe observe la discussion en évitant de trop réagir.

- Après trois ou quatre minutes, l'enseignant ou l'enseignante arrête le jeu.

Retour

- L'enseignant ou l'enseignante mène une discussion en :

  . demandant aux observateurs et aux observatrices si les acteurs ou actrices éprouvaient des difficultés à fonctionner en groupe;

  . demandant aux acteurs ou aux actrices (à tour de rôle) d'essayer de découvrir ce qui est inscrit sur leur bandeau, puis d'exprimer les sentiments qu'ils ont éprouvés pendant le jeu (négatifs ou positifs);

  . demandant aux élèves s'il arrive que le groupe-classe soit aux prises avec des problèmes similaires à ceux illustrés par le jeu;

  . demandant aux élèves si tous et toutes sont touchés lorsqu'un problème survient dans le groupe.

CRÉATION D'UN DESSIN COLLECTIF

(durée : de 45 à 60 minutes)

Objet d'apprentissage

Favoriser chez l'élève une prise de conscience de ses attitudes et de ses comportements en groupe, ainsi que de ses réactions aux comportements des autres.

Matériel

- Tableau de la classe.
- Craies de couleur.

Déroulement

- Les élèves forment un demi-cercle avec leurs chaises, face au tableau.
- L'enseignant ou l'enseignante divise le tableau en deux en traçant une ligne verticale au milieu.
- L'enseignant ou l'enseignante invite les élèves à participer, à tour de rôle, à la création de deux dessins collectifs (un dans la section de gauche et un dans la section de droite). Le jeu se déroule en silence.
- Pour la création des oeuvres, les élèves doivent respecter les consignes suivantes :

  « Vous pouvez ajouter un élément au dessin. »
  « Vous pouvez retrancher un élément du dessin. »
  « Vous pouvez modifier un élément du dessin. »

  Les élèves peuvent accomplir l'un ou l'autre de ces gestes une seule fois, lorsqu'ils et elles vont au tableau.

- L'enseignant ou l'enseignante invite deux élèves à commencer les oeuvres en dessinant un élément (un cercle ou une ligne, par exemple).

Suite à la page suivante

- Dès qu'un ou une élève a terminé, l'enseignant ou l'enseignante en envoie un autre (parmi ceux et celles dont la main est levée). Cet élève exécute l'une des consignes : ajouter, retrancher ou modifier un élément. Il ou elle peut choisir indifféremment le dessin du côté droit ou celui du côté gauche.

- L'enseignant ou l'enseignante poursuit le jeu de vingt à trente minutes. Les élèves peuvent aller au tableau plus d'une fois. Toutefois, certains ou certaines peuvent choisir de ne pas y aller.

Retour

- L'enseignant ou l'enseignante amorce une première discussion sur les points suivants :

  . Quelles furent, en général, les interventions au cours des dessins collectifs ?

  . Est-ce que certaines interventions des autres élèves ont suscité chez vous des réactions ? Lesquelles et pourquoi ?

  . Certaines interventions ont-elles joué un rôle déterminant dans la progression des dessins ?

- L'enseignant ou l'enseignante amène la discussion amorcée sur l'expérience du groupe-classe :

  . Peut-on faire des liens entre le jeu et ce qui se passe dans le groupe-classe ? Lesquels ?

  . Au cours du jeu, plusieurs sentiments ont été éprouvés par les élèves. Certains furent agréables (sentiment d'être soutenu lorsqu'un ou une élève a ajouté un élément au sien, par exemple), d'autres moins (frustration quand un ou une élève a effacé ce qu'on venait d'ajouter, par exemple). De telles situations se présentent-elles dans le groupe-classe ?

  . Qu'est-ce que chacun et chacune peut faire pour favoriser les situations qui engendrent des sentiments agréables (par exemple, l'entraide) ?

  . Qu'est-ce que chacun et chacune peut faire pour empêcher les situations qui engendrent des sentiments désagréables (par exemple, la colère, la frustration) ?

LES ALLÉGORIES

(durée : 30 minutes chacune)

Objet d'apprentissage

Varie selon l'allégorie (voir les fiches 5.8.1, 5.8.2 et 5.8.3).

Matériel (pour toutes les allégories)

- Une chaise pour chaque élève ou des tapis.
- Lumière tamisée (préférable).

Déroulement

Varie selon l'allégorie (voir les fiches 5.8.1, 5.8.2 et 5.8.3).

LA MINE ÉGARÉE

Objet d'apprentissage

- Valoriser le rôle de chaque élève dans la classe.

Déroulement

- Les élèves s'assoient en cercle, sur des tapis ou des chaises. L'enseignant ou l'enseignante tamise la lumière pour créer une ambiance de détente.

- L'enseignant ou l'enseignante raconte l'allégorie suivante :

  On raconte qu'un jour il y avait un bateau de guerre ancré dans le port de Montréal. Deux mille hommes travaillaient à bord de ce navire.

  Tout à coup, la vigie repéra une mine isolée à quelques dizaines de mètres du bateau. Le courant et les vagues la dirigeaient inévitablement vers celui-ci. Ce fut la panique à bord et on sonna le rassemblement général.

  Pas question de lever l'ancre, car la mine serait rendue à proximité du navire bien avant et le déplacement d'eau causé par les moteurs risquerait de la rapprocher encore plus vite. Pas question de la faire sauter avec un fusil car, étant donné la situation, elle ferait sauter le bateau avec elle. Pas question non plus de l'attraper avec une corde à l'aide d'un autre petit bateau car, au contact de la corde, elle exploserait.

  Que faire ?

  Plus le temps passait, plus la mine se rapprochait.

  Le commandant et ses officiers ne trouvaient pas de solution. Les quartiers-maîtres et les sous-lieutenants n'en trouvaient pas davantage. Finalement, on exposa le problème à l'équipage au complet et c'est le mousse, que tout le monde ignorait habituellement, qui trouva la solution.

Suite à la page suivante

« Vous n'avez qu'à démarrer les pompes des tuyaux d'arrosage, dit-il. Vous dirigerez ensuite les jets d'eau de façon qu'ils soient entre le bateau et la mine. Le reflux de l'eau fera s'éloigner lentement la mine et vous pourrez la faire exploser. »

On appliqua immédiatement cette tactique, et le bateau ainsi que son équipage furent sauvés.

Le mousse reçut, par la suite, une médaille d'honneur, une promotion et surtout la considération de tous les autres membres du personnel du navire. Il était très fier de lui.

Retour

- L'enseignant ou l'enseignante mène une première discussion sur l'histoire :

  . Pourquoi l'équipage du bateau avait-il peur ?
  . Qu'a-t-il fait pour sauver le bateau ?
  . Qui a trouvé la solution ?
  . Que vous apprend cette histoire ?

- L'enseignant ou l'enseignante amorce une seconde discussion sur l'expérience du groupe-classe. Il ou elle amène les élèves à prendre conscience de l'importance de tous et de toutes dans la classe. Il peut arriver qu'on sous-estime les capacités de certains élèves, alors qu'on aurait avantage à les mettre en valeur pour que tous et toutes en profitent. L'enseignant ou l'enseignante peut poser les questions suivantes :

  . Dans la classe, est-ce qu'il arrive que l'un ou l'une d'entre vous rencontre un problème ? (Exemple.)

  . Qu'est-ce que vous faites pour résoudre le problème ? (Liste des solutions au tableau.)

  . Vous arrive-t-il d'aider d'autres élèves à résoudre leurs problèmes ?

- L'enseignant ou l'enseignante relit les solutions trouvées, en insistant sur le fait qu'elles sont différentes et proviennent de plusieurs élèves. Ainsi, il est important, comme dans l'histoire de la mine, de favoriser la participation de tous et de toutes à la résolution d'un problème. En effet, il peut arriver que ce soit celui ou celle qu'on n'entend presque jamais ou qui passe inaperçu qui trouve les meilleures solutions.

LA RUCHE

Objets d'apprentissage

- Améliorer le climat du groupe-classe.
- Stimuler la responsabilisation chez les élèves.

Déroulement

- Les élèves s'assoient en cercle, sur des tapis ou des chaises. L'enseignant ou l'enseignante tamise la lumière pour créer une ambiance de détente.
- L'enseignant ou l'enseignante raconte l'allégorie suivante :

Il y avait, un jour, dans une ruche d'abeilles, une reine très déçue de la qualité du miel produit par ses sujets. Auparavant, leur miel était de qualité supérieure, mais maintenant les choses avaient changé : les abeilles se montraient distraites, elles butinaient des trèfles de mauvaise qualité, elles bourdonnaient sans cesse et parfois, même, elles se chamaillaient. La situation s'envenimait graduellement et rien ne changeait malgré toutes les recommandations de la reine.

Un jour, après que toutes les abeilles furent rentrées pour dormir, il se produisit un phénomène inexplicable qui fit basculer la ruche et démolit toute la structure des abeilles. Elles se ruèrent tant bien que mal vers l'extérieur et, heureusement, réussirent à s'en tirer. Très inquiètes, les abeilles se regroupèrent alors autour de la reine, qui n'y comprenait rien.

Le lendemain, la reine fit venir le prince des grands bourdons pour examiner la situation. Après analyse, il en vint à la conclusion que la cause de la catastrophe était attribuable aux abeilles elles-mêmes : comme elles faisaient peu attention à leur travail, elles avaient fini par emmagasiner tout le miel d'un seul côté de la ruche, ce qui, finalement, l'avait fait basculer.

Suite à la page suivante

Le prince des grands bourdons réunit alors les abeilles pour dévoiler ses conclusions et expliquer le malheur qui les affligeait. Ces dernières furent très étonnées.

Acculées au pied du mur, les abeilles décidèrent de tout recommencer mais, cette fois, en y consacrant tous les efforts nécessaires, car la reine hésitait à les superviser. Elles lui promirent que tout allait changer et qu'elle serait très satisfaite de leur conduite et de leur travail.

Très rapidement, les abeilles se reprirent en main. L'atmosphère de la ruche changea du tout au tout et elles furent très fières d'elles.

Au festival du miel qui eut lieu le printemps suivant, elles remportèrent la médaille d'or du grand jury.

Retour

- L'enseignant ou l'enseignante mène une première discussion sur l'histoire :

  . Pourquoi la ruche a-t-elle basculé ?
  . Est-ce que cela aurait pu être évité ? Comment ?
  . Que vous apprend cette histoire ?

- L'enseignant ou l'enseignante amorce une seconde discussion sur l'expérience du groupe-classe. Il ou elle amène les élèves à prendre conscience des désagréments éprouvés quand ils et elles ne respectent pas les consignes du groupe. Ces consignes sont importantes pour le bon fonctionnement de la classe.

  . Est-ce que la situation de l'histoire (ne pas respecter les règles) se produit dans la classe ?

  . Qu'arrive-t-il alors ? Est-ce agréable ou non ?

  . Qu'est-ce que chacun et chacune de vous peut faire pour mieux respecter les règles ?

LAPINOT

Objets d'apprentissage

- Favoriser une meilleure discipline en classe.
- Inciter les élèves à respecter leur entourage.

Déroulement

- Les élèves s'assoient en cercle, sur des tapis ou des chaises. L'enseignant ou l'enseignante tamise la lumière pour créer une ambiance de détente.
- L'enseignant ou l'enseignante raconte l'allégorie suivante :

  Lapinot est un petit lapin toujours distrait qui dérange la classe et parle toujours à la place des autres. À l'école, il tente souvent d'arracher la crinière du lion, donne des tapes à la girafe et tire la queue du singe.

  Dans sa classe, l'ours et le chameau le trouvent drôle et font comme lui, mais tous les autres animaux le trouvent ennuyeux et n'aiment pas jouer avec lui.

  Un jour, Lapinot veut jouer avec la girafe, mais elle lui dit : « Non, je ne veux pas jouer avec toi parce que tu me tapes toujours et que tu me déranges quand je travaille. Je jouerai avec toi quand tu le mériteras. » Lapinot dit à la girafe : « Ça ne me fait rien que tu ne joues pas avec moi. » Cependant, dans son coeur, Lapinot est triste. Il réfléchit et se dit : « Je suis fatigué de me sentir toujours triste parce que tout le monde se sauve de moi. Je veux avoir beaucoup d'amis et d'amies et me sentir joyeux et heureux. »

Retour

- L'enseignant ou l'enseignante mène une discussion autour des questions suivantes :

  . Que pourrait faire Lapinot pour mériter la confiance et l'amour de la belle girafe ?
  . Est-ce que cette situation se produit dans le groupe-classe ?
  . Est-ce que les solutions trouvées pour Lapinot peuvent s'appliquer à certains élèves ?

LES FORMES DÉCOUPÉES

(durée : 60 minutes)

Objets d'apprentissage

- Étudier certains aspects de la collaboration par la résolution d'un problème en groupe.
- Étudier certains comportements qui peuvent faciliter ou empêcher la résolution d'un problème en groupe.

Matériel

- Trois cartons de couleur différente (rouge, vert, bleu), découpés selon les indications de la solution (fiche 5.9.1).
- Trois grandes enveloppes contenant chacune six pièces découpées et choisies au hasard (bleues, vertes, rouges). Une enveloppe porte le mot « carré », une autre, « rectangle » et la dernière, « triangle ».
- Trois bureaux.

Déroulement

- L'enseignant ou l'enseignante divise le groupe en trois équipes égales. Chaque équipe occupe un bureau, à une certaine distance des deux autres.
- L'enseignant ou l'enseignante indique aux élèves qu'ils et elles devront reconstituer une forme géométrique à partir des six pièces contenues dans une enveloppe. Il ou elle n'en dit pas davantage.
- L'enseignant ou l'enseignante distribue une enveloppe à chaque équipe.
- L'enseignant ou l'enseignante donne progressivement des indices aux équipes :
  - Le premier indice, donné au moment de la distribution des pièces, a trait à la forme, indiquée sur l'enveloppe, que chaque équipe doit reconstituer.

Suite à la page suivante

. Le deuxième indice, donné après dix minutes de travail, est que les équipes peuvent échanger des pièces entre elles. Toutefois, elles ont trois minutes pour le faire et chaque équipe est libre d'accepter ou de refuser l'échange proposé.

. Les équipes se remettent au travail et, après un second segment de dix minutes, le dernier indice est donné : la couleur des formes.

Retour

- L'enseignant ou l'enseignante mène une première discussion sur le déroulement du jeu :

  . Outre les indices, qu'est-ce qui vous a aidé à reconstituer votre forme ? (La collaboration, par exemple.)

  . Comment chacune des équipes s'est-elle organisée ?

  . Quels sentiments avez-vous éprouvés ?

- L'enseignant ou l'enseignante engage une seconde discussion sur l'expérience du groupe-classe :

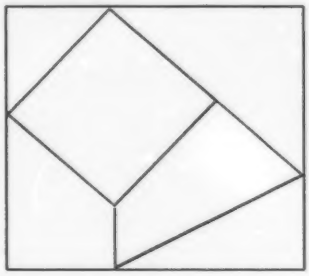
  . Est-ce que le jeu rappelle certaines situations ou certains sentiments déjà vus dans le groupe ? Lesquels ?

  . Quand ces situations ou sentiments sont-ils agréables ? (Quand on met quelqu'un de côté, etc.) Qu'est-ce que chacun et chacune de vous peut faire pour que ce soit plus agréable la prochaine fois ?

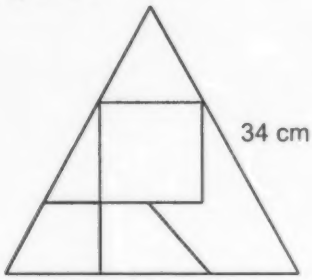
LES FORMES DÉCOUPÉES

SOLUTION

Carré rouge

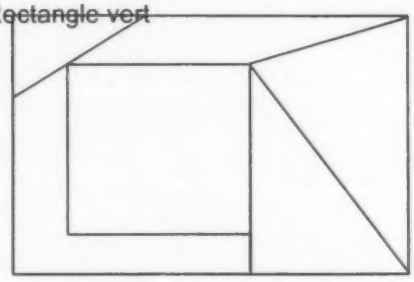


Triangle bleu



30 cm

Rectangle vert



TOURNER AUTOUR DU POT

(durée : 20 minutes)

Objet d'apprentissage

Amener les élèves à prendre conscience de ce qui détériore la qualité de vie dans leur groupe.

Matériel

- Un verre opaque.
- Un pot transparent en vitre.
- Une bonne quantité d'eau.
- Un colorant noir.

Déroulement

- L'enseignant ou l'enseignante invite les élèves, un à un, à prendre le verre, à le remplir puis à le vider dans le pot.
- Une fois que chaque élève a fait cette opération, l'enseignant ou l'enseignante pose la question suivante :

  « Est-ce que tout le monde a participé en vidant son verre d'eau ? »
- Les élèves se rendent alors compte que l'enseignant ou l'enseignante n'a pas fourni sa part.
- À ce moment, l'enseignant ou l'enseignante, ayant préparé auparavant un verre d'eau brouillée (avec, par exemple, un colorant noir), le vide dans le pot où les élèves ont versé de l'eau pure et claire.

Suite à la page suivante

Retour

- Sous la forme d'un échange d'idées, l'enseignant ou l'enseignante amène les élèves à prendre conscience du fait qu'il suffit souvent d'un seul élément négatif pour briser l'atmosphère de tout un groupe :

  Quelle a été votre réaction quand j'ai (l'enseignant ou l'enseignante) versé l'eau noire ?

  . Que pensez-vous de cette action ?

  . Est-ce qu'il vous arrive de vivre une situation de ce genre dans le groupe ? Quand ?

  . Est-ce agréable quand un ou des élèves brisent le climat d'un groupe ?

  . Que pouvez-vous faire pour changer cette situation lorsqu'elle se produit ?

Nom : _____

LES TYPES D'ÉLÈVES

Consigne : Indique comment tu te perçois ainsi que chaque élève de la classe.

Souris : Le membre-souris est celui qui prend très peu de place dans le groupe. Calme et silencieux, il ne dérange pas. Il a tendance à se laisser dominer; il a peur de s'affirmer, de prendre sa place.

Éléphant : Contrairement à la souris, le membre-éléphant prend beaucoup de place dans le groupe. Il a même souvent tendance à toute la prendre et à écraser les autres. Le respect et le partage ne sont pas ses principales qualités.

Oiseau : Le membre-oiseau sait prendre sa place tout en laissant la chance aux autres de s'affirmer également. Il est respectueux et à l'écoute. C'est quelqu'un avec qui on aime travailler.

Mouton : Facilement influençable, le membre-mouton a tendance à prendre l'éléphant pour modèle. C'est un suiveur qui, pour se rapprocher de son modèle, cherche à prendre beaucoup de place.

Élève	Souris	Éléphant	Oiseau	Mouton
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				

Suite à la page suivante

Élève	Souris	Éléphant	Oiseau	Mouton
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26.				
27.				
28.				
29.				
30.				
31.				
32.				

LES TYPES D'ÉLÈVES

BILAN PERSONNEL DE

_____

(nom de l'élève)

Moi (élève), je me décris comme étant : _____

Mon professeur ou ma professeure me décrit comme étant : _____

Les autres élèves me décrivent comme étant :

Souris : ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___Total : _____

Éléphant : ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ __ Total : _____

Oiseau : ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ __ Total : _____

Mouton : ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___Total : _____

1) Quand je regarde les résultats qui précèdent, je remarque que :

- ☐ La perception des autres est très différente de la mienne.
- ☐ La perception des autres est légèrement différente de la mienne.
- ☐ La perception des autres est légèrement semblable à la mienne.
- ☐ La perception des autres est très semblable à la mienne.

2) Propose aux membres-souris deux moyens de prendre plus de place dans la classe :

3) Propose aux membres-éléphants deux moyens d'être davantage à l'écoute et respectueux des autres :

Nom : _____

Semaine du _____ **au** _____

BILAN DE MA SEMAINE

Consignes :

- À la fin de chaque journée, indique ce que tu as été : une souris, un oiseau, un mouton ou un éléphant. Fais un **X** dans le cercle correspondant et demande à ton instituteur ou ton institutrice de faire la même chose.
- À la fin de la semaine, relie tous les **E** contenant un **X** avec un crayon bleu et tous les **I** contenant un **X** avec un crayon rouge. Que remarques-tu ?

	Lundi		**Mardi**		**Mercredi**		**Jeudi**		**Vendredi**	
Souris	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I
	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Oiseau	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I
	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Éléphant	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I
	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Mouton	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I
	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

E : élève I : instituteur ou institutrice

Souris : Le membre-souris est celui qui prend très peu de place dans le groupe. Calme et silencieux, il ne dérange pas. Il a tendance à se laisser dominer; il a peur de s'affirmer, de prendre sa place.

Oiseau : Le membre-oiseau sait prendre sa place tout en laissant la chance aux autres de s'affirmer également. Il est respectueux et à l'écoute. C'est quelqu'un avec qui on aime travailler.

Éléphant : Contrairement à la souris, le membre-éléphant prend beaucoup de place dans le groupe. Il a même souvent tendance à toute la prendre et à écraser les autres. Le respect et le partage ne sont pas ses principales qualités.

Mouton : Facilement influençable, le membre-mouton a tendance à prendre l'éléphant pour modèle. C'est un suiveur qui, pour se rapprocher de son modèle, cherche à prendre beaucoup de place.

Nom : _____

ÉVALUATION DES INTERACTIONS

Consigne : Choisis deux élèves du groupe qui répondent le mieux, selon toi, à chaque énoncé. *Tu ne peux pas te choisir.*

Quels sont les deux membres du groupe qui...	**Prénom**	**Prénom**
1. Respectent et écoutent le plus les autres ?		
2. Sont acceptés par la majorité des élèves ?		
3. Se montrent toujours prêts à protéger et à défendre les personnes attaquées ?		
4. Participent activement aux discussions ?		
5. Participent à la résolution des conflits ?		
6. Favorisent la participation des membres « silencieux » (souris) ?		
7. Cherchent à créer un climat accueillant, amical et agréable dans le groupe ?		
8. Manifestent un esprit de collaboration, d'entraide ?		
9. Aident chacun et chacune à s'exprimer ?		
10. Amènent ceux et celles qui parlent beaucoup à prendre moins de place ?		

Nom : _____

GRILLE D'AUTODIAGNOSTIC

	Jamais	Parfois	Moyennement	Généralement	Toujours
1. Je participe activement					
2. Je me sens à part.					
3. Je m'exprime facilement.					
4. Je facilite la participation des autres élèves.					
5. Je respecte et écoute les autres.					
6. Je contribue à créer un climat agréable.					
7. J'exprime mes sentiments.					
8. Je n'arrive pas à m'intéresser aux activités.					
9. Je suis capable de réduire les tensions entre les élèves.					
10. J'ai tendance à m'opposer à une figure d'autorité.					
11. J'ai de la facilité à déterminer mes ressources.					
12. J'ai tendance à me sous-estimer.					
13. J'assume mes responsabilités.					
14. Je dis ce qui ne va pas pour moi.					
15. Je suis capable de déterminer pourquoi je demeure silencieux dans certaines situations.					
16. Je trouve difficile de respecter le rythme de chaque élève.					
17. J'ai tendance à créer des tensions.					
18. Je me surprends à être agressif envers les autres.					
19. J'encourage les autres.					
20. J'ai tendance à critiquer.					

LA BALANCE

Voici une balance qui te permettra d'évaluer ta contribution à la qualité de vie du groupe-classe.

Consignes

- Dans la partie de gauche, décris en un mot les actions qui peuvent **nuire** à la qualité de vie de ton groupe-classe (exemples : me disputer avec un ami ou une amie, refuser de jouer avec un ou une autre élève, etc.).

- Dans la partie de droite, décris en un mot les actions qui peuvent **contribuer** à la qualité de vie de ton groupe-classe (exemples : encourager un ou une élève, participer aux activités, etc.).

- Dis en quelques mots ce que tu peux faire pour que la balance penche du côté positif :

Bibliographie

BOISVERT, D., F. COSSETTE et M. POISSON. *Animation des groupes : pour une participation optimale*, Montréal, Éditions Agence d'Arc, 1991, 436 pages.

CIRA/ACLI. *Guide de formation au leadership étudiant : postsecondaire,* Gloucester (Ontario), 1995, 131 pages.

DUFOUR, M. *Allégories pour guérir et grandir,* Chicoutimi, JCL, 1993, 224 pages.

GRUÈRE, J.-P., et P. STERN. *La communication de groupe en 35 fiches,* Paris, Éditions d'organisation, 1995, 187 pages.

LAURENDEAU, J., et R. TOZZI. *Manuel pratique d'animation de groupe*, Montréal, polyvalente Édouard-Montpetit, 1987, 183 pages.

LIMBOS, E. *Mises en situations et exercices pour les animateurs de groupes,* Paris, Fleurus, 1975, 255 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réaffirmer l'école, prendre le virage du succès* - Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, 151 pages.

PALOMORES, U., J. LALANNE, B. LOGAN et G. BALL. *Prévention et résolution des conflits : guide de l'animateur,* Montréal, Actualisation, 1987, 295 pages.

PAUL-CAVALLIER, F. *Jouons : la pédagogie des jeux de coopération,* Paris, Jouvence, 1993, 177 pages.

PFEIFFER, J., et J. JONES. *Formation aux relations humaines*, Strasbourg, Euro-training, 1976.

PFEIFFER, J., et J. JONES. *Le répertoire de l'animateur de groupe. Phénomène de groupe*, Montréal, Actualisation, 1982.

PFEIFFER, J. W. *The Encyclopedia of Group Activities : 150 Practical Designs for Successful Facilitating*, San Diego, University Associates, 1989, 431 pages.

SILLITO, B. *Le programme de formation en leadership étudiant au niveau élémentaire : guide de l'enseignant*, Vanier (Ontario), CIRA/ACLI, 1990, 191 pages.